

Université de Montréal

Intervention visant à prévenir l'aggravation des comportements agressifs des élèves du primaire:
Améliorer les habiletés sociocognitives et socio-émotionnelles des enfants de neuf et dix ans.

par

Jessica Khoury

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'analyse d'intervention présenté dans le cadre du cours PSE 6607

Professeur: Isabelle Archambault

Août 2012

Remerciements

Au long de ces deux années de maîtrise, j'ai reçu l'aide et le soutien de différentes personnes importantes et précieuses. Je souhaite en premier remercier mes parents qui m'ont encouragée et soutenue durant ces années. Je remercie également Mme Isabelle Archambault pour sa disponibilité, sa patience et ses conseils qui ont su me guider dans l'élaboration de mon projet. Je ne peux oublier l'implication et le support de Nathalie Chad et de Pina Di Genova, deux remarquables psychoéducatrices. Enfin, je souhaite remercier Marie-Pierre Perron-Julien, amie et collègue, pour son appui constant.

Sommaire

Dans le cadre de ce rapport d'intervention, le programme d'intervention proposé vise à prévenir l'aggravation des comportements agressifs des élèves de quatrième année d'une école primaire régulière. Le présent programme s'inspire du Programme d'autocontrôle, de résolution de problème et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC; Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay, & St-Onge, 1995). Les objectifs généraux proximaux consistent en l'amélioration de la régulation de la colère ainsi que des habiletés de résolution de conflits des élèves ciblés. Les objectifs spécifiques ciblent principalement l'augmentation des connaissances quant aux émotions, aux stratégies de gestion de la colère et de résolutions de conflits, ainsi que la diminution des conflits, des épisodes de colère et des comportements agressifs réactifs. Parmi les six participants (trois élèves ciblés et trois élèves prosociaux) choisis pour participer à l'intervention, un élève ciblé et trois élèves prosociaux ont complété le programme. Un deuxième élève ciblé a effectué plus de la moitié des ateliers. Afin d'évaluer les effets de ce programme, un devis à cas unique de type ABA a été utilisé. Considérant les limites de ce devis, les résultats obtenus indiquent que les deux élèves ciblés ont augmenté leurs connaissances. Toutefois, peu de changements significatifs ont été observés concernant les conflits, les épisodes de colère et les comportements agressifs. L'interprétation des résultats puis la présentation des avantages et des limites de l'intervention sont abordées dans la discussion. Des pistes futures quant à l'implantation du programme sont d'autant plus ciblées.

Table des matières

Remerciements.....	ii
Sommaire.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des annexes.....	ix
Introduction.....	1
1. Contexte théorique.....	1
1.1 Description de la problématique.....	1
1.1.1 La prévalence.....	2
1.1.2 Facteurs de risque.....	3
1.1.2.1 De l'ontosystème.....	4
Biologique.....	4
Le tempérament.....	4
Caractéristiques sociocognitives et émotionnelles.....	5
1.1.2.2 Du microsystème.....	7
L'environnement familial.....	7
La relation avec les pairs.....	9
La relation avec l'enseignant.....	10
1.1.2.3 De l'exosystème et du macrosystème.....	10
Les médias.....	10
La culture.....	11
1.1.3 Facteurs de protection.....	11
1.1.3.1 De l'ontosystème.....	11
1.1.3.2 Du microsystème.....	12
1.1.4 Trajectoire et conséquences des comportements agressifs.....	12
1.1.5 Comorbidité.....	13
1.1.6 Chaîne développementale.....	14
1.2 Interventions déjà expérimentées.....	16
1.2.1 Synthèse des types d'interventions.....	16
1.2.2 Présentation des tableaux.....	17
1.2.3 Synthèse des tableaux.....	17
1.3 Intervention proposée.....	33
1.3.1 Place dans la chaîne prédictive.....	33
1.3.2 Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations.....	33
1.3.3 Pertinence de l'intervention proposée.....	34
2. Méthodologie.....	34
2.1 Description.....	34

2.1.1 Les participants.....	34
2.1.2 But et objectifs.....	35
2.1.3 Programme et contenu.....	36
2.1.4 Animateur.....	37
2.1.5 Contexte spatial.....	38
2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	38
2.1.7 Stratégies de gestion des apprentissages.....	38
2.1.8 Stratégies de gestion des comportements.....	39
2.1.9 Code et procédures.....	40
2.1.10 Système de responsabilité.....	40
2.1.11 Stratégies de transfert et de la généralisation.....	40
2.1.12 Système de reconnaissance.....	41
2.2 Évaluation de la mise en œuvre.....	41
2.2.1 Choix et justification des composantes retenues.....	41
2.2.2 Procédure d'évaluation.....	42
2.3 Évaluation des effets.....	45
2.3.1 Protocole d'évaluation.....	45
2.3.2 Les construits évalués et la procédure d'évaluation.....	45
3. Résultats.....	51
3.1 Évaluation de la mise en œuvre.....	51
3.1.1 Comparaison entre le prévu et le vécu.....	51
3.1.1.1 Caractéristique et recrutement des sujets.....	51
3.1.1.2 Conformité du programme et du contenu.....	52
3.1.1.3 Contexte temporel (dosage de l'intervention).....	52
3.1.1.4 Animateur.....	53
3.1.1.5 Qualité de la participation et le degré de satisfaction des participants.....	53
3.1.1.6 Contexte spatial.....	54
3.1.1.7 Stratégies de gestion des comportements.....	54
3.1.1.8 Stratégies de transfert et de la généralisation.....	55
3.1.2 Jugement global sur la mise en œuvre.....	55
3.1.3 Implications eu égard à l'évaluation des effets.....	56
3.2 Évaluation des effets.....	58
3.2.1 Stratégie d'analyse employée.....	58
3.2.2 Résultats obtenus.....	58
3.2.2.1 Objectif spécifique 1.1: Améliorer la reconnaissance des émotions.....	58
3.2.2.2 Objectif spécifique 1.2: Augmenter les stratégies de gestion de la colère.....	59
3.2.2.3 Objectif spécifique 2.1: Augmenter les connaissances de la démarche de résolution de conflit.....	60
3.2.2.4 Objectif spécifique 2.2: Augmenter le répertoire de solutions pacifiques lors d'un problème relationnel.....	60
3.2.2.5 Objectifs spécifiques 1.3, 1.4, 2.3 et 2.4: Diminuer la fréquence des épisodes de colère, des conflits à l'école et des comportements agressifs réactifs.....	61
Fréquence des conflits et des épisodes de colère.....	61
Fréquence des comportements agressifs envers les pairs et les adultes.....	63
Les comportements observés selon l'Échelle des dimensions du comportement (EDC).....	64

4. Discussion.....	65
4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs et liens entre les résultats et les composantes de l'intervention.....	65
4.2 Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	69
4.3 Avantages et limites de l'intervention et pistes futures.....	69
Conclusion.....	71
Références.....	73

Liste des tableaux

Tableau 1. Programmes d'interventions.....	19
Promoting Alternative Thinking Strategies.....	19
I Can Problem Solve.....	21
Second step.....	23
Good behavior game.....	25
Programme d'autocontrôle, de résolution de problème et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement.....	27
Anger Coping program.....	29
BrainPower curriculum.....	31
 Tableau 2. Thèmes des ateliers de groupe.....	 36
 Tableau 3. Évaluation de la mise en œuvre.....	 43
 Tableau 4. Évaluation des effets.....	 47
 Tableau 5. Résultats obtenus à l'échelle d'agressivité et d'opposition de l'EDC pour les deux participants.....	 64

Liste des figures

Figure 1. La chaîne développementale.....	15
Figure 2. Degré total moyen de la qualité de la participation et de la satisfaction des ateliers.....	54
Figure 3. Connaissances relatives aux émotions.....	59
Figure 4. Connaissances relatives aux stratégies de gestion de la colère.....	59
Figure 5. Connaissances relatives à la démarche de résolution de problème.....	60
Figure 6. Type et fréquence des solutions nommées par les participants aux trois mises en situation, de l'ERPI.....	61
Figure 7. Moyenne des résultats quant à la fréquence des conflits et des épisodes de colère de Jo.....	62
Figure 8. Moyenne des résultats quant à la fréquence des conflits et des épisodes de colère de Louis.....	63
Figure 9. Moyenne des résultats quant à la fréquence des comportements agressifs réactifs de Jo envers les pairs et les adultes.....	63
Figure 10. Moyenne des résultats quant à la fréquence des comportements agressifs réactifs de Louis envers les pairs et les adultes.....	64

Liste des annexes

Annexe.....	79
Annexe I. Questionnaire d'évaluation rempli par l'enseignant	79
Annexe II. Questionnaire sociométrique rempli par l'élève.....	81
Annexe III. Séance type de groupe.....	82
Annexe IV. Grille d'observation de la conformité et de la participation des élèves.....	83
Annexe V. Grille de satisfaction des participants.....	84
Annexe VI. Questionnaires sur les connaissances.....	85
Annexe VII. Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I).....	86
Annexe VIII. Questionnaire des interactions sociales de l'élève pour le participant.....	88
Annexe IX. Questionnaire des interactions sociales de l'élève pour l'enseignant.....	89

Introduction

Les comportements agressifs manifestés par les enfants sont une préoccupation grandissante qui sollicite l'attention des parents et des professionnels du milieu scolaire. En dépit d'une prévalence difficile à préciser pour cette problématique, l'étude de Offord, Boyle et Racine (1991) estime que, selon les parents et les enseignants, 10 à 15% des enfants de quatre à onze ans ont recours à des conduites agressives, telles qu'attaquer physiquement autrui, détruire ses choses et ceux des autres, etc. Ainsi, la présence de comportements agressifs chez les enfants d'âge préscolaire peut prédire des difficultés d'adaptation à travers l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Considérant l'importance de cette problématique, les professionnels sont incités à mettre en place des interventions visant à prévenir l'apparition et l'aggravation de ces comportements.

À cet effet, l'objectif de ce projet d'intervention est de prévenir l'aggravation des comportements agressifs des élèves du deuxième cycle du primaire en intervenant sur les aspects cognitifs et affectifs des enfants. On vise ainsi à diminuer la manifestation des comportements agressifs et à augmenter l'utilisation des comportements prosociaux. La première partie de ce rapport d'analyse d'intervention consistera à définir les comportements agressifs, en mettant l'accent sur les facteurs de risque et les facteurs de protection. De plus, les programmes d'interventions déjà expérimentés et pertinents à l'intervention proposée seront présentés. Dans la deuxième partie de ce rapport, il sera question de la méthodologie du programme d'intervention, soit la description de ses composantes ainsi que du devis d'évaluation utilisé pour analyser sa mise en œuvre et ses effets. La troisième partie portera sur les résultats obtenus en ce qui concerne la mise en œuvre et l'évaluation des effets du programme. Enfin, la discussion représente la dernière partie de ce rapport qui consistera en l'interprétation des résultats du programme.

1. Contexte théorique

1.1 Description de la problématique

La littérature portant sur les comportements agressifs identifie l'agressivité comme faisant partie intégrante des symptômes de comportements antisociaux (American Psychiatric Association, 1994). Deux perspectives permettent de définir les comportements antisociaux, soit l'approche catégorielle et l'approche dimensionnelle (Dumas, 2007). Selon la perspective catégorielle, il existe deux catégories diagnostiques qui correspondent aux comportements agressifs, soient le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites (TC),

qui sont présentées dans le DSM-IV (APA, 1994). Bien que pertinente pour établir un diagnostic, l'approche catégorielle ne permet pas de cibler les enfants agressifs s'ils ne répondent pas aux critères diagnostiques d'un trouble de comportement. Pour définir la problématique, nous utiliserons ainsi l'approche dimensionnelle selon laquelle les comportements agressifs sont évalués sur un continuum en ce qui a trait à la fréquence, l'intensité et la persistance dans le temps, sans établir un diagnostic clinique (Dumas, 2007).

Les conduites agressives correspondent à des comportements qui ont l'intention de blesser psychologiquement ou physiquement un individu (Berkowitz, 1993). Ils peuvent ainsi prendre différentes formes. D'abord, l'agressivité peut être de type instrumental ou hostile. L'agressivité instrumentale est utilisée afin d'obtenir des gains matériels ou relationnels alors que l'agressivité hostile vise à faire du mal ou du tort à autrui de façon délibérée (Atkins, Stoff, Osborne, & Brown, 1993). Ces deux formes d'agressivité, davantage présentes à la petite enfance, peuvent s'exprimer de manière physique ou verbale. L'agressivité physique ou instrumentale tend à diminuer avec l'âge et le développement du langage, alors que l'agressivité verbale ou hostile tend à augmenter (Tremblay, Boulerice, Harden, McDuff, Perusse, Phil, & Zoccolillo, 1996). Par contre, lorsque l'agressivité physique est accompagnée d'hostilité et d'un niveau élevé d'impulsivité, et ce, auprès d'une minorité d'enfants, sa fréquence s'accroît. Ces enfants sont plus à risque de développer un TOP ou un TC (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin, & Tremblay, 2006; Dumas, 2007). Une seconde distinction peut se faire entre l'agressivité proactive ou réactive. L'agressivité proactive réfère à des comportements agressifs et planifiés qui sont orientés vers un but instrumental ou hostile. L'agressivité réactive correspond à des réactions verbales ou physiques suite à une interprétation hostile du comportement d'autrui (Crick & Dodge, 1996). Enfin, l'agressivité peut aussi être de type direct ou indirect. L'agressivité directe réfère à de l'opposition aux demandes de la part d'un enfant ou à un affrontement direct envers autrui (Dumas, 2000). Inversement, lorsque l'enfant utilise l'agressivité indirecte ou relationnelle il se sert des pairs pour attaquer sa victime, soit en répandant de fausses rumeurs ou en l'excluant du groupe afin de nuire à son estime de soi et à son statut social (Crick & Grotpeter, 1995). Ce type d'agressivité est davantage utilisé par les filles qui en sont aussi plus victimes. L'agressivité relationnelle tend ainsi à prendre la place de l'agressivité physique avec l'âge (Crick & Grotpeter, 1995).

1.1.1 La prévalence. La prévalence des comportements agressifs est difficile à préciser, car le taux varie en fonction des définitions des conduites agressives, des instruments de mesure, des

échantillons, des sources d'informations puis en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant (Vitaro, Dobkin, Gagnon, & LeBlanc, 1994). L'étude d'Offord, Boyle et Racine (1991), a examiné les taux de prévalence des conduites agressives pour les enfants de quatre à onze ans, selon les données des parents et des enseignants. Les résultats identifiés varient en fonction de la source et du type de comportement. Les garçons tendent ainsi à détruire leurs propres choses (10,7%-16,7%) et ceux d'autrui (10,6%-13,2%), à être impliqués dans les batailles (22,4%-30,9%), à s'attaquer physiquement à autrui (7,2%-18,1%) et à être méchants envers les autres (15%-21,8%). Quant aux filles, les taux de prévalence sont plus faibles. Cependant, les résultats indiquent qu'elles peuvent aussi détruire leurs propres choses (2,1%-9,1%) et ceux d'autrui (4,4%-6,3%), qu'elles sont impliquées dans les batailles (8,5%-9,8%), puis qu'elles sont méchantes envers les autres (9,6%-10,7%). Ainsi, cette étude estime que 10 à 15% des enfants adoptent des comportements agressifs.

Au Québec, la prévalence des comportements agressifs est aussi importante selon le Conseil supérieur de l'éducation (2001). En 1999-2000, le taux de prévalence des élèves d'âge primaire manifestant des troubles de comportement atteignait 2,5% contrairement à 0,78% en 1984-1985. Ceci représente une augmentation de 3% en 15 ans. Les résultats indiquent aussi un taux plus élevé pour les garçons. Considérant que les comportements agressifs apparaissent tôt à l'enfance et que leur incidence tend à augmenter chaque année, il est important d'intervenir tôt.

1.1.2 Facteurs de risque. Les facteurs de risque des conduites agressives seront présentés selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Selon ce système écologique, l'enfant, situé au centre des différents systèmes environnementaux qui interagissent entre eux, subit continuellement leur influence. Au plan ontosystémique, on retrouve les caractéristiques individuelles de l'enfant qui jouent un rôle important dans son développement, ainsi qu'auprès des autres systèmes. Le microsystème correspond aux interactions entre l'enfant et son environnement familial et scolaire. Quant à l'exosystème, il réfère à l'environnement social dont l'enfant ne fait pas partie. Finalement, le macrosystème correspond au contexte culturel influençant l'enfant. Les facteurs de risque de l'ontosystème et du microsystème seront davantage présentés dans ce rapport. Considérant que peu d'études ont examiné les facteurs de l'exosystème et du macrosystème, ils seront présentés dans une même section.

1.1.2.1 De l'ontosystème.

Biologique. Certaines caractéristiques biologiques sont liées à la présence de comportements agressifs. En effet, la combinaison des processus neurophysiologiques et neuropsychologiques semble entraver le comportement de l'enfant, ses relations avec son entourage et ses acquisitions scolaires (Dumas, 2007). Au plan neurophysiologique, un dysfonctionnement du système neurobiologique (le système d'activation et d'inhibition comportementale), des structures cérébrales (l'axe hypothalamo-hypophysosurréalien, le système limbique et le cortex préfrontal) et/ou des neurotransmetteurs (sérotonine) et des hormones (cortisol et testostérone) peut expliquer l'expression de certains types d'agressivités (Gray, 1987; Raine, 2002). Par exemple, un déséquilibre du système neurobiologique semble être à l'origine de l'impulsivité, de la recherche de la satisfaction immédiate et de l'ignorance du danger. Ces facteurs contribuent à la manifestation de comportements agressifs (van Goozen, Snoek, Mattys, van Rossum, & van Engeland, 2004).

Au plan neuropsychologique, les déficits des habiletés langagières, du quotient intellectuel et des fonctions exécutives, telles que le raisonnement, la concentration et la planification du comportement, prédisent l'apparition de problèmes d'agressivité (Moffit, 1993). Ces lacunes ont des effets cumulatifs sur les comportements agressifs. En effet, ils entraînent des réactions plus impulsives, chez l'enfant, qui peuvent nuire à ses apprentissages scolaires et à l'établissement de relations positives avec autrui (Lynam & Henry, 2001). À cet égard, les déficits biologiques peuvent influencer le développement de l'agressivité ainsi que le tempérament de l'enfant à la petite enfance.

Le tempérament. La littérature indique que le tempérament d'un enfant joue un rôle important dans l'apparition des comportements agressifs. Ce facteur correspond à des tendances comportementales d'origines innées et constantes dans le temps. Ces caractéristiques individuelles déterminent les réactions motrices, affectives et sociales de l'enfant dans diverses situations. Durant la petite enfance, ces éléments sont principalement influencés par les facteurs biologiques. Au fil du développement, les expériences personnelles que vit l'enfant les influencent davantage. Trois types de tempérament ont été recensés par Thomas et Chess (1977). Le tempérament facile, difficile et lent à s'adapter. Le tempérament difficile semble prédire directement l'apparition des conduites agressives (Gagnon & Vitaro, 2000; Sanson, Smart, Prior, & Oberklaid, 1993). Un enfant ayant un tempérament difficile est souvent irrité, manifeste des comportements irréguliers, présente une humeur négative, a de la difficulté à dormir et à se

nourrir, puis a de la difficulté à réguler ses émotions (Gagnon & Vitaro, 2000). Plusieurs auteurs soulignent que le lien entre le tempérament difficile, présent durant la petite enfance, et l'augmentation des comportements agressifs semble être indirectement influencé par différents facteurs de risque. Ceux-ci contribueront également à prédire la présence de TC à l'adolescence (Bates, Bayles, Bennett, Ridge, & Brown, 1998; Maziade, Caron, Côté, Merette, Bernier, Laplante ...Thivierge, 1990; Sanson et al., 1993).

Caractéristiques sociocognitives et émotionnelles. Par ailleurs, des déficits sociocognitifs peuvent s'observer auprès de l'enfant manifestant des conduites agressives. La perception, l'évaluation et la construction de son monde social semblent biaisées (Crick & Dodge, 1996). Notamment, il présente des lacunes au plan des stratégies de résolution de problèmes et des habiletés sociales (Vitaro & Pelletier, 1991). Par exemple, il a tendance à réagir sans réfléchir et sans anticiper les conséquences de son action, il sélectionne l'information pour interpréter une situation ambiguë, il attribue des intentions hostiles à autrui et il considère que les solutions agressives sont plus efficaces pour atteindre ses buts (Dodge, 1993). Ces caractéristiques sociocognitives déficientes affectent ses capacités à entrer en relation avec autrui et à maintenir des relations adéquates. Le manque d'expériences relationnelles positives peut nuire au développement des habiletés sociales et maintenir l'usage de solutions hostiles lors de conflits (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006).

Ces caractéristiques sociocognitives sont expliquées dans le processus de traitement de l'information sociale, composé de cinq niveaux, qui a été développé par Dodge (1986). La présence de déficits lors du processus peut mener au développement des comportements agressifs chez l'enfant. Le premier niveau réfère à la perception des situations sociales. L'enfant agressif n'utilise pas toute l'information disponible pour comprendre une situation problématique. À cette fin, il a tendance à sélectionner puis à retenir les éléments hostiles et négatifs des comportements d'autrui (Dodge, 1993; Dodge, Coie, & Lynam, 2006). Le deuxième niveau du processus correspond à l'interprétation des situations ambiguës. L'enfant agressif a plus tendance à attribuer des intentions hostiles aux autres. Cette propension tend à augmenter lorsque l'enfant recherche chez autrui les comportements compatibles à ses attentes, soit de l'hostilité de la part des pairs (Crick & Dodge, 1996). Des lacunes identifiées à ces deux étapes se manifestent davantage chez l'enfant de type agressif réactif. En effet, il adopte des conduites agressives suite à l'attribution d'intentions hostiles au pair perçu comme étant menaçant et hostile. Une perception qui est souvent non fondée (Crick & Dodge, 1996). Le troisième niveau réfère au répertoire de solutions

à adopter lors de la résolution de problème interpersonnel. Peu de solutions adéquates sont générées par l'enfant agressif, puisque son répertoire de solution contient plus de comportements hostiles que les autres enfants (Dodge, 1993; Yoon, Hughes, Cavell, & Thompson, 2000). L'évaluation des solutions envisagées constitue le quatrième niveau du processus. La manifestation des lacunes est différente pour un enfant agressif réactif de celui agressif proactif. Une évaluation plus positive des comportements agressifs s'effectue chez l'enfant agressif proactif, puisqu'il croit qu'elles lui susciteraient des gains matériels. De plus, étant moins orienté vers des buts relationnels tels que de se faire des amis, il a tendance à moins inhiber son agressivité face à des objectifs sociaux (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 2006). Quant à l'enfant agressif réactif, l'évaluation des solutions s'effectue de manière plus impulsive. Ses difficultés à contrôler ses émotions négatives, accompagnées d'un niveau élevé de colère, l'empêchent de considérer les conséquences de ses gestes (Crick & Dodge, 1996; Yoon et al., 2000). Enfin, le cinquième niveau touche l'exécution des solutions choisies. Afin de mettre en application la solution choisie, ceci requiert des habiletés motrices et verbales. L'enfant agressif manifeste des lacunes au plan des habiletés d'autorégulations et des habiletés sociales nécessaires afin d'inhiber l'exécution des comportements agressifs. L'application d'une solution positive s'avère ainsi plus difficile pour lui (Dodge et al., 2006). Globalement, ces nombreux déficits au sein du processus sociocognitif entravent, chez l'enfant, le développement de ses habiletés sociales et de résolution de problèmes puis contribuent à l'adoption et au maintien des conduites agressives lors de la résolution des conflits interpersonnels.

Dans le même ordre d'idée, l'enfant agressif présente des déficits au plan de la régulation des émotions qui peuvent affecter son processus de traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1996). En effet, il vit plus de colère et l'exprime davantage que les autres enfants, il a plus de difficultés à gérer, reconnaître et comprendre ses émotions et ceux d'autrui, puis il a une faible tolérance à la frustration (Arsenio & Lover, 1997). Ainsi, l'enfant qui a plus de difficultés à identifier adéquatement ses émotions et ceux d'autrui aura de la difficulté à analyser correctement les situations sociales. Il attribuera des intentions hostiles à autrui, il générera des comportements agressifs et évaluera ses comportements plus positivement. Se sentant moins coupable, l'enfant adoptera des comportements agressifs plus facilement (Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005). Ces lacunes sont présentes autant chez l'enfant agressif de type proactif que de type réactif. Un enfant manifestant de l'agressivité proactive démontre plus d'émotions positives lors de comportements agressifs envers ses pairs. Quant à l'enfant agressif réactif, il présente un plus haut niveau de colère et d'affects négatifs (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000). Les deux

émotions de base l'incitent à initier les comportements agressifs. Cependant, l'enfant présentant principalement de la colère est, d'autant plus, victime d'agressivité émise par autrui (Arsenio & Lover, 1997). Compte tenu de ce qui précède, les cognitions et les émotions s'influencent mutuellement dans le processus.

1.1.2.2 Du microsysteme.

L'environnement familial. Précédemment, nous avons indiqué que différents facteurs de risque jouent un rôle important dans le lien entre le tempérament de l'enfant et l'apparition de conduites agressives. De ce fait, certains facteurs liés à la famille peuvent prédire la présence de comportements agressifs chez l'enfant (Dumas, 2007). D'abord, Patterson (1982) et Maziade et al. (1990) estiment qu'il existe un effet réciproque entre le tempérament difficile de l'enfant, à la petite enfance, et les comportements des parents. En effet, un tempérament difficile accentue le risque d'interactions négatives avec les parents. Afin de contrôler l'impulsivité et l'agressivité de l'enfant, les parents, plus particulièrement la mère, peuvent faire usage de contrôle négatif. Ceci influence indirectement la manifestation de comportements agressifs chez l'enfant (Sanson et al., 1993).

Par ailleurs, la présence de relation coercitive entre les membres de la famille semble interagir sur le type d'attachement que développera l'enfant, et par le fait même, sur son agressivité. En effet, un attachement de type insécure-évitant avec la mère prédit l'apparition des comportements agressifs, au cours du développement (Keller, Spieker, & Gilchrist, 2005). De plus, ce lien est fortement influencé par le tempérament difficile de l'enfant, et ce, davantage auprès des garçons que des filles (Burgess, Marshall, Rubin, & Fox, 2003).

L'escalade des interactions négatives au sein de la famille peut être toutefois due à des pratiques parentales inadéquates ainsi qu'à un haut niveau d'adversité socio-familiale, qui sont liés à l'agressivité (Campbell, 1995). Combinés au tempérament difficile de l'enfant, ces facteurs de risque prédisent le développement des conduites agressives. D'abord, les facteurs d'adversité socio-familiaux associés au développement des comportements agressifs sont les troubles psychopathologiques, l'isolement social, les conflits conjugaux entre les parents, la monoparentalité, la toxicomanie, les comportements antisociaux des parents ou la criminalité et le statut socioéconomique faible (Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Wicks-Nelson & Israel, 2006). De plus, ces facteurs engendrent plus de stress chez les parents. De ce fait, ils sont moins disponibles pour gérer les interactions négatives avec leur enfant. Ceci affecte leurs pratiques parentales ce qui augmente le risque que l'enfant manifeste des conduites agressives (Dumas,

2000). Au plan de la discipline, les mères d'enfants agressifs sont incohérentes au plan cognitif et affectif. En effet, elles répondent de manière positive aux comportements aversifs de leur enfant, puis encouragent peu ou pas du tout les comportements positifs (Dumas & LaFrenière, 1993; Patterson et al., 1992). Ce processus de contrôle coercitif a une incidence importante quant au développement des comportements agressifs.

Afin de comprendre la dynamique coercitive présente dans les familles, où l'enfant manifeste de l'agressivité, Patterson (1982) a mis en évidence le processus d'échanges coercitifs entre les membres de la famille. Dans ce modèle, les comportements négatifs de l'enfant sont renforcés négativement par les difficultés des parents à gérer ces comportements. En effet, les parents tentent de mettre fin aux conduites agressives en menaçant d'une punition ou en faisant usage de stratégies coercitives afin que l'enfant se soumette à la demande. Pour éviter le contrôle parental, l'enfant s'oppose en augmentant ses comportements agressifs. Pour mettre fin à l'escalade des conduites, les parents vont souvent céder. En retirant leur demande, ceci renforce négativement l'enfant. Ce dernier apprend ainsi qu'il est important d'augmenter la fréquence et l'intensité de ses comportements agressifs afin d'atteindre son but. Parallèlement, les parents apprennent que pour mettre fin à l'interaction négative ils doivent retirer leurs exigences. Cependant, lorsque l'enfant se soumet à la demande des parents, ces derniers poursuivent leurs menaces. De ce fait, le processus de contrôle coercitif réciproque contribue à l'escalade de l'intensité des relations coercitives dans la famille. Ainsi, les interactions coercitives entraînent le développement d'un environnement familial hostile, qui est un prédicateur des comportements agressifs (Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin... Japel, 2004).

Parmi les facteurs d'adversité socio-familiale nommés précédemment, le statut socioéconomique faible de la famille joue un rôle important quant au maintien des comportements agressifs à l'enfance (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Dumas, 2007). Même lorsqu'elle n'est pas chronique, la pauvreté a plus d'incidence sur les enfants et principalement sur les garçons (Bolger, Patterson, Thompson, & Kupersmidt, 1995). En effet, le statut socioéconomique faible de la famille tend à augmenter la discipline inadéquate à la petite enfance (Dodge et al., 1994). Les parents de ces familles semblent davantage punir physiquement leur enfant agressif, ils sont plus tolérants face à l'adoption de comportements agressifs comme moyen pour résoudre les conflits interpersonnels et ils stimulent moins cognitivement l'enfant (Côté et al., 2006; Dodge et al., 1994). De plus, des lacunes quant à la supervision parentale adéquate ont aussi une incidence sur le comportement de l'enfant (Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001). Subissant divers stressors environnementaux, les parents des familles ayant un

statut socioéconomique faible ont davantage de difficultés à maintenir des pratiques disciplinaires adéquates. Les déficits au plan parental sont susceptibles d'engendrer des lacunes au plan sociocognitif et social de l'enfant puis, de ce fait même, aggraver les conduites agressives (Shaffer, Willoughby, & Wood 2005).

La relation avec les pairs. La tendance agressive de certains jeunes se maintient parfois même au sein du milieu scolaire. Effectivement, l'enfant agressif transpose le mode de relation coercitif vécu dans son environnement familial dans ses relations interpersonnelles à l'école (Hinshaw & Lee, 2003). Ses lacunes au plan sociocognitif et de la régulation des émotions contribuent à la continuité des comportements agressifs puis entraînent des difficultés au plan relationnel avec ses pairs (Patterson et al., 1992).

L'enfant qui adopte des conduites agressives envers les pairs est rapidement rejeté (Dodge, 1993; Dumas, 2007). Voulant protéger son estime de soi perçue positivement et étant moins à l'affût des rétroactions négatives des pairs, l'enfant a tendance à maintenir ses comportements agressifs (Baumeister, Smart, & Bowden, 1996; Zakriski & Coie, 1996). Certains enfants agressifs sont davantage rejetés par leurs pairs que les autres, car ils sont plus impulsifs et manifestent moins de comportements prosociaux (Snyder, Prichard, Schrepferman, Patrick, & Stoolmiller, 2004; Yoon et al., 2000). Présentant une agressivité de type réactive, leurs comportements agressifs ne sont pas orientés vers un but. Cependant, ils réagissent aux intentions hostiles attribuées aux autres et à la colère qu'ils ressentent en adoptant des comportements agressifs, ce qui augmente la victimisation et le rejet par les pairs (Crick & Dodge, 1996; Yoon et al., 2000). Leurs expériences négatives vécues contribuent ainsi au maintien des déficits au plan sociocognitifs et de la régulation des émotions ce qui renforce la relation étroite entre la victimisation et l'agressivité réactive (Guerra, Asher, & DeRosier, 2004; Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillessen, Lemerise, & Bateman, 1998). D'autres enfants agressifs sont moins rejetés par leurs pairs. Manifestant une agressivité de type proactif, ils adoptent plus la position d'agresseur plutôt que celle de victime. La perception positive de leurs conduites agressives les incite à adopter des comportements davantage orientés vers un but. De plus, leurs pairs les rejettent moins que les enfants agressifs réactifs, car ils manifestent moins de colère et d'impulsivité face aux réactions des autres (Schwartz et al., 1998).

Les enfants rejetés par les pairs prosociaux ont tendance à s'associer à des pairs déviants (Boivin & Poulin, 1993). Ces enfants semblent vivre plus de conflits interpersonnels dans leurs nouvelles relations d'amitié et semblent s'encourager mutuellement à demeurer agressifs et

violents (Brendgen, Vitaro, Turgeon, & Poulin, 2002). La formation d'un groupe de pairs déviants a aussi tendance à marginaliser les enfants agressifs. Ceci a pour effet de leur restreindre l'accès à des expériences positives auprès de pairs prosociaux et d'entraver le développement des habiletés sociales et sociocognitives (Brendgen et al., 2002). Majoritairement des garçons, ce groupe d'enfant valorise les comportements agressifs contribuant ainsi à l'aggravation de leur chronicité et de leur intensité (Keenan, Loeber, Zhang, Stouthamer-Loeber, & Van Kammen, 1995). S'en suivent, par la suite, des difficultés d'apprentissage scolaires liées à une faible valorisation face à l'école de la part du groupe déviant.

La relation avec l'enseignant. Les difficultés relationnelles de l'enfant agressif sont aussi identifiées avec son enseignant. Le rejet de la part de l'enseignant affecte le fonctionnement scolaire de l'enfant manifestant des comportements agressifs. En effet, la perception négative de l'enseignant envers son élève agressif entraîne plus de punitions et d'expulsions de la classe (Vitaro et al., 1994). Étant davantage retiré de sa classe, dû à sa conduite agressive, l'enfant a moins accès aux contenus académiques. Survient un retard scolaire qui limite le développement de ses compétences sociales et instrumentales déjà déficitaires (Dodge et al., 2006). À cet égard, l'enfant développe moins d'intérêts face à la réussite scolaire dû à la dévalorisation de l'école par les pairs déviants et au rejet de la part de l'enseignant.

1.1.2.3 De l'exosystème et du macrosystème.

Les médias. La violence et l'agressivité sont omniprésentes dans la vie de l'enfant, et ce, depuis sa naissance, ce qui a tendance à le rendre vulnérable. L'enfant est exposé à différentes formes de violences à travers les médias, tels la télévision, les jeux vidéo, les films, les revues, etc. De ce fait, la violence médiatique augmente le risque de développer des comportements agressifs chez l'enfant et de les maintenir à travers l'adolescence (Guerra et al., 1995; Huesmann, Moise-Titus, Podolski, & Eron, 2003). Selon Anderson, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz... Wartella (2003) la violence médiatique désensibilise l'enfant face à la violence à partir de biais d'effet connu soit d'inoculation, de provocation, de stimulation, de justification et de victimisation. Selon l'effet d'inoculation, la violence visionnée par l'enfant contribue à la diminution de sa sensibilité face aux souffrances des victimes et à l'accentuation de sa tolérance et de son apathie. Selon l'effet de provocation, la violence encourage l'adoption du rôle d'agresseur chez l'enfant en intensifiant ses pensées et ses émotions agressives. Quant à l'effet de stimulation, la violence médiatique encourage l'enfant à rechercher délibérément les films et les

jeux violents. Selon l'effet de justification, l'enfant apprend à considérer la violence comme un moyen efficace pour résoudre les problèmes. Finalement, selon l'effet de victimisation, la violence médiatique incite l'enfant à percevoir son monde social comme étant dangereux puis à adopter des comportements inappropriés pour se protéger. Une exposition accrue à ces effets risque d'influencer fortement les comportements agressifs d'une minorité d'enfants (Dumas, 2000). Malgré les lacunes scientifiques dans la littérature concernant l'influence de la violence médiatique, il n'en reste pas moins qu'elle facilite l'apprentissage des comportements agressifs (Dodge et al., 2006).

La culture. Certaines sociétés et cultures sont plus violentes et agressives que d'autres. Dès la petite enfance, certaines cultures apprennent à l'enfant à condamner les comportements agressifs, tandis que d'autres l'exposent à des attitudes et des gestes violents (Shaffer et al., 2005). De plus, chaque culture possède des normes et des lois différentes des autres face à l'agressivité. Celles présentant une tolérance plus élevée, quant à l'usage d'armes, influencent davantage l'apparition des comportements agressifs (Dodge et al., 2006). Compte tenu de ce qui précède, la manifestation des conduites agressives chez l'enfant, d'une culture considérée comme étant violente, est fortement liée à l'environnement familial dans lequel il vit (Patterson et al., 1992). Il est important de noter que ce facteur a un effet sur les comportements agressifs uniquement lorsqu'il est associé à d'autres facteurs de risque.

1.1.3 Facteurs de protection. Les facteurs de protection des comportements agressifs seront aussi présentés selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Étant peu nombreux et peu documentés par la littérature scientifique, ces facteurs touchent principalement l'ontosystème et le microsystème.

1.1.3.1 De l'ontosystème. D'abord, des caractéristiques personnelles de l'enfant peuvent agir comme facteurs protecteurs au développement des conduites agressives. En effet, un quotient intellectuel élevé puis des comportements anxieux, incitant l'enfant à craindre la punition, atténuent l'impact des facteurs de risque. Liés particulièrement à un niveau élevé de stratégies adaptatives, ces facteurs de protection tendent à bloquer le développement des comportements agressifs (August, MacDonald, Realmuto, & Skare, 1996; Massé et al., 2006). De plus, un des effets protecteurs importants correspond à la présence d'un grand répertoire d'habiletés sociocognitives et sociales nécessaires à la résolution de conflit (Massé et al., 2006). Ces

habiletés prosociales peuvent être associées à des rétroactions positives provenant d'autrui et permettent de prévenir le rejet social (Tremblay, LeMarquant, & Vitaro, 1999).

1.1.3.2 Du microsysteme. Différents éléments au plan social peuvent d'autant plus être considérés comme facteurs protecteurs au développement des comportements agressifs. En effet, développer un attachement sécurisé ou entretenir une relation positive avec un adulte, faisant usage de pratiques éducatives préventives, compense les effets des facteurs de risque (Keller et al., 2005). L'environnement familial est aussi un facteur de protection important pouvant atténuer l'impact des facteurs de risque auxquels un enfant peut être exposé. En modélisant et en renforçant l'adoption de stratégies d'adaptations prosociales, les parents diminuent la probabilité que leur enfant adopte des conduites agressives ainsi que l'association à des pairs agressifs. Ceci est d'autant plus renforcé par l'adoption d'une discipline adéquate (Patterson et al., 1992). Enfin, vivre dans un quartier relativement aisé agit aussi comme facteur de protection plus spécifiquement pour l'enfant provenant des familles plus à risque, soit celles ayant un niveau de stress élevé (Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson, & Davis, 1995). Effectivement, ce facteur semble diminuer le stress au sein de la famille et améliore les pratiques parentales. Ceci atténue indirectement les comportements agressifs de l'enfant.

Au plan scolaire, la présence d'un sentiment d'attachement à l'école s'avère aussi un facteur compensateur à l'apparition des conduites agressives. En effet, l'enfant tend davantage à s'investir et à réussir académiquement ce qui peut indirectement le protéger face au développement de comportements agressifs (Cernkovich & Giardono, 1992). Le support des pairs est d'autant plus un facteur de protection. Plus particulièrement, l'acceptation précoce de la part des pairs favorise chez l'enfant le développement de son sentiment d'appartenance à un groupe de pairs (Ladd & Burgess, 2001). L'établissement de ce sentiment à un groupe de pairs prosociaux, qui valorise les normes sociales, les comportements prosociaux et la réussite scolaire, devient un facteur compensateur important dans l'apparition des conduites agressives (Dodge, 1993; Hawkins, Arthur, & Olson, 1997). Ainsi, un bon support social contribue fortement à prévenir le développement des comportements agressifs chez l'enfant.

1.1.4 Trajectoire et conséquences des comportements agressifs. Plusieurs études s'entendent pour dire que la présence d'un niveau élevé et persistant de comportements agressifs, à la petite enfance, prédit le maintien et l'aggravation à travers l'enfance. De plus, le risque de maintenir ce niveau élevé d'agressivité, d'adopter des formes de délinquance non violentes ou de

développer un TOP ou un TC, à l'adolescence, augmente considérablement. Ceci survient plus particulièrement lors de la présence d'agressivité physique chronique à l'enfance (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge,... Vitaro, 2003; Côté et al., 2006; Dumas, 2007; Keller et al., 2005).

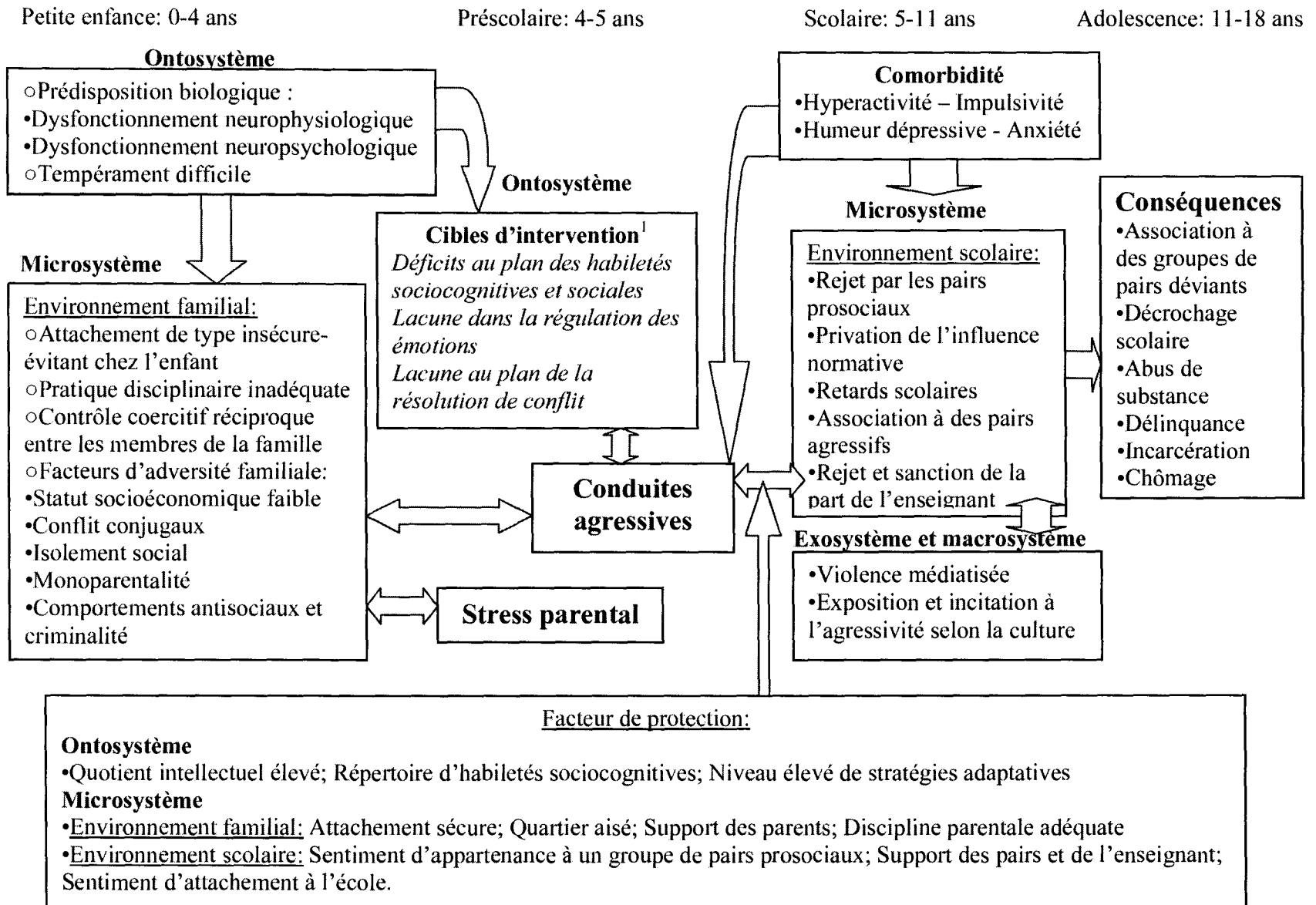
Diverses conséquences sont liées à la manifestation de comportements agressifs à l'enfance. À l'adolescence, un adolescent agressif tend à s'associer à des pairs déviants. La formation de groupes de pairs déviants demeure un facteur de risque important dans la manifestation et l'aggravation des comportements agressifs (Poulin & Boivin, 2000). Cette clique de pairs tend à encourager l'agressivité, à dévaloriser la réussite scolaire et à promouvoir des activités dysfonctionnelles. De ce fait, les conséquences les plus probables pouvant être engendrées correspondent au décrochage scolaire, à la consommation de substance, à la délinquance et à des activités sexuelles inadéquates. Ces caractéristiques contribueront à aggraver les comportements agressifs (Patterson et al., 1992; Poulin & Boivin, 2000). À l'âge adulte, les conduites agressives de l'enfant manifestant des problèmes d'agressivité ont aussi tendance à se maintenir. Les conséquences qui y sont reliées réfèrent à davantage d'incarcération, des conflits familiaux et conjugaux, de l'abus de substance, un développement de troubles psychopathologiques et un taux de chômage plus élevé (Dumas, 2007; Kokko & Pulkkinen, 2000; Patterson et al., 1992).

1.1.5 Comorbidité. Le risque de maintenir un niveau élevé d'agressivité se produit d'autant plus lorsque les conduites agressives sont comorbides avec des facteurs cognitifs et émotionnels. Au plan cognitif, une association avec les symptômes du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (impulsivité et hyperactivité) ou le trouble lui-même peut accentuer les comportements agressifs chez l'enfant (Broidy et al., 2003; Dodge et al., 2006; Snyder et al., 2004). Manifestant ces caractéristiques, l'enfant réagit plus hostilement envers autrui et a des relations interpersonnelles plus conflictuelles (Massé et al., 2006). Au plan émotionnel, la présence du trouble de l'humeur et du trouble anxieux ou de leurs symptômes augmente les risques d'adoption des comportements agressifs (Dumas, 2007). En effet, des symptômes dépressifs et anxieux chez l'enfant agressif peuvent engendrer des émotions négatives qui l'inciteraient à effectuer des attributions d'intentions hostiles envers autrui (Castro et al., 2003). De ce fait, les déficits sociocognitifs maintiennent et augmentent les conduites agressives de l'enfant.

1.1.6 Chaîne développementale. La chaîne développementale (voir figure 1) permet d'illustrer le développement probable des conduites agressives chez l'enfant de sa naissance jusqu'à l'adolescence. La prédisposition de l'enfant à développer tôt des comportements agressifs s'effectue au cours de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et environnementales. Effectivement, des prédispositions biologiques, un tempérament difficile puis des pratiques parentales inadéquates accentuent les risques de développer des relations familiales coercitives ainsi qu'un attachement de type insécure-évitant. L'association de ces facteurs de risque entraîne des déficits au plan sociocognitif (cible d'intervention) et socio-affectif chez l'enfant. Par contre, développer un attachement sécurisé, posséder un grand répertoire d'habiletés sociocognitives, puis vivre dans un quartier aisé permet à l'enfant de contrer ses expériences familiales négatives.

À son entrée au préscolaire, l'enfant transpose le mode de relation coercitive établie dans ses interactions au sein de sa famille. Favorisant l'apprentissage de la violence, les médias et la culture violente l'incitent à adopter des comportements agressifs lors de conflits avec les pairs. La persistance de cette tendance aggressive, à la période scolaire, peut augmenter les risques de rejet de la part de son environnement social et peut inciter l'enfant à s'associer à des pairs agressifs. Ce type de fréquentation maintiendra ses lacunes puis favorisera la continuité et l'aggravation des comportements agressifs. Toutefois, la présence d'habiletés cognitives élevées et d'un support social stable chez l'enfant favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs prosociaux. Peu outillé socialement, cognitivement et académiquement, l'enfant est davantage prédisposé à poursuivre ses conduites agressives et délinquantes au courant de l'adolescence. Cette période est marquée par le maintien de ses difficultés scolaires et sociales ainsi que par la manifestation de problèmes d'adaptations sociales pouvant aggraver ses comportements agressifs. Ces difficultés s'aggravent et se diversifient à l'âge adulte. Donc, l'influence mutuelle des facteurs de risque, au cours du développement de l'enfant, augmente la probabilité d'apparition et de maintien des comportements agressifs. Ces facteurs peuvent néanmoins s'atténuer par la présence des facteurs de protection.

Figure 1. La chaîne développementale



¹Les cibles d'intervention sont indiquées en italique.

1

2

3

4

1.2 Interventions déjà expérimentées

1.2.1 Synthèse des types d'interventions. Divers programmes d'interventions en milieu scolaire sont utilisés afin de prévenir ou de diminuer les manifestations et les conséquences des comportements agressifs à l'enfance (Vitaro et al., 1994). Il existe des programmes de prévention ciblant l'environnement familial et social de l'enfant, plus particulièrement les parents. Ce type de programme ne sera pas exploré dans ce travail puisque nous voulons intervenir auprès des enfants en milieu scolaire. De plus, différentes interventions ciblent principalement l'environnement scolaire. On retrouve ceux de types multimodaux s'adressant à plusieurs personnes, telles que les enseignants, les pairs et l'enfant, puis ceux centrés uniquement sur l'enfant. Ces derniers seront utilisés pour intervenir sur les déficits sociocognitifs et socio-émotionnels de l'enfant, nos cibles d'intervention.

Parmi les programmes en milieu scolaire centrés sur l'enfant, on retrouve ceux de prévention universelle et ciblée. En ce qui a trait aux interventions universelles, celles-ci sont offertes à l'ensemble des enfants de l'école ainsi qu'à ceux qui présentent des risques. Elles visent à modifier les habiletés sociales, sociocognitives et socio-émotionnelles de l'enfant afin d'améliorer ses interactions positives avec autrui. À cet effet, leur implantation s'effectue avant la manifestation des comportements agressifs (Lochman, Dunn, & Klimes-Dougan, 1993; Vitaro et al., 1994). Ces derniers s'appuient sur plusieurs approches théoriques. Ceux qui utilisent le modèle de développement ABCD (affectif-comportemental-cognitif-dynamique) visent à améliorer l'autocontrôle, la compréhension des émotions et les habiletés de résolution de problèmes (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995). Quant à ceux qui se basent sur la théorie cognitive-comportementale, inspirée par le modèle sociocognitif de Dodge (1986), ils visent à améliorer chaque étape du processus de traitement de l'information et à enseigner des stratégies de résolution de problèmes (Vitaro et al., 1994). D'autres se basent sur la théorie du conditionnement opérant. Ils utilisent le renforcement positif pour augmenter la probabilité de réapparition d'un comportement prosocial et les conséquences pour diminuer cette probabilité (Dolan, Kellam, Brown, Werthamer-Larsson, Rebok, Mayer...Turkkan, 1993). En ce qui concerne les programmes de prévention ciblée, ils visent les enfants présentant un risque élevé de développer des comportements agressifs ainsi que ceux les manifestant légèrement (Vitaro et al., 1994). La théorie principale à la base de ces programmes est l'approche cognitive-comportementale.

1.2.2 Présentation des tableaux. Étant un facteur de risque important dans le maintien et l'aggravation des conduites agressives puis s'alliant à ceux présents dans la vie de l'enfant, l'environnement scolaire correspond à un milieu important afin d'intervenir auprès de l'enfant. Parmi les différents programmes scolaires centrés sur l'enfant, nous avons ciblé ceux répondant à trois critères: (a) ayant été évalués rigoureusement, (b) qui visent à intervenir dans le processus du traitement de l'information social puis (c) qui enseignent à l'enfant des stratégies de résolution de problèmes et de régulation de la colère. Les programmes misant sur la résolution de problèmes permettent d'améliorer les caractéristiques sociocognitives déficientes des élèves à risque de développer des comportements agressifs. Afin d'améliorer les interactions interpersonnelles de l'enfant, il est important d'intervenir au plan sociocognitif et socio-émotionnel. Les programmes de prévention universelle sont le Promoting Alternative Thinking Strategies, le I Can Problem Solve, le Second step et le Good behavior game. Quant aux programmes de prévention ciblée, nous avons identifié le programme d'autocontrôle, de résolution de problème et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC), l'Anger coping program et le BrainPower curriculum. La description de chacun d'eux se retrouve au tableau 1.

1.2.3 Synthèse des tableaux. Les programmes de prévention universelle et ciblée, recensés au tableau 1, utilisent des modalités similaires afin d'améliorer les habiletés sociocognitives et socio-émotionnelles. Les principaux moyens employés sont les jeux de rôle, le modelage par l'enseignant et les pairs, les dialogues concernant la résolution de problèmes, les discussions de groupe, les histoires adaptées, le visionnement de bandes vidéo et le renforcement des comportements prosociaux par autrui. L'usage de ces modalités d'intervention a permis de créer des effets significatifs quant aux comportements agressifs de l'enfant suite à l'implantation du programme. De manière globale, les évaluations ont démontré une meilleure reconnaissance des émotions, une amélioration des habiletés d'autocontrôle, de l'utilisation des étapes de résolution de problèmes lors de conflits, des habiletés à générer des solutions alternatives ainsi que des comportements prosociaux. De plus, un des effets significatifs démontrés, par la majorité des programmes, est une diminution des comportements agressifs puis des comportements dérangeants dans la classe. Une diminution des attributions d'intentions hostiles aux pairs et de l'impulsivité a aussi été démontrée. Malgré leur efficacité à court terme identifiée principalement chez les élèves non-agressifs et chez ceux à risque de manifester des comportements agressifs, ces programmes possèdent des limites face à la généralisation et au maintien des acquis (Vitaro et al., 1994). De ce fait, les résultats proximaux positifs se maintiennent peu ou pas du tout à long

terme. Ainsi, afin de maximiser la généralisation des comportements acquis auprès des enfants à risque une combinaison des programmes favorisant la résolution de problèmes associée à ceux améliorant l'apprentissage des habiletés sociales est favorable (Lochman et al., 1993; Vitaro et al., 1994).

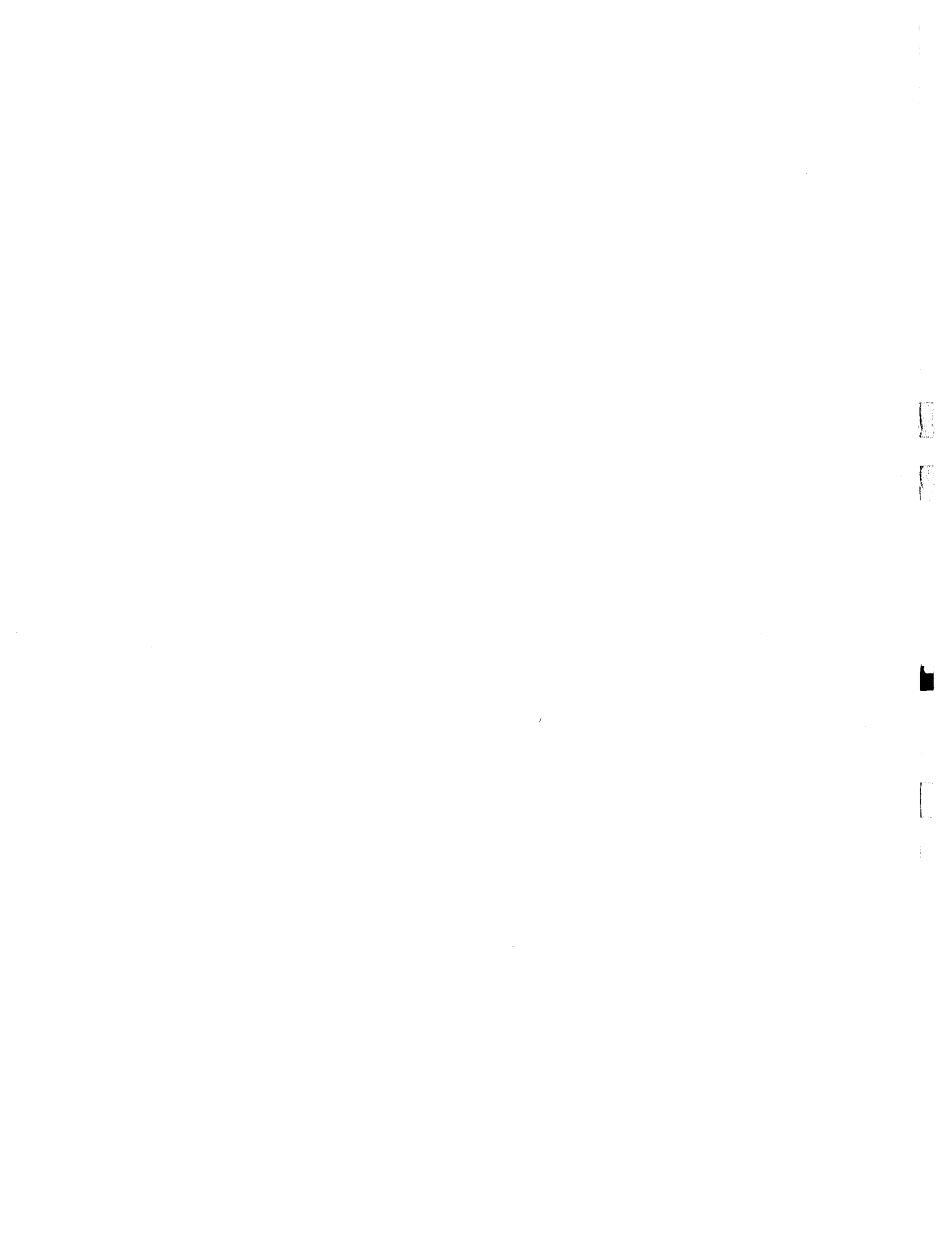


Tableau 1. Programmes d'intervention

			Description du programme		
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)	
Concepteur du programme: Kusche et Greenberg Informations recueillies: Curtis et Norgate (2007) Greenberg, Kusche, Cook et Quamma (1995)	Promoting Alternative Thinking Strategies (Paths curriculum)	Universelle	<u>Cible:</u> -Les enfants âgés de 5 à 10 ans (maternelle-5 ^e année).	Approche ABCD (affectif-comportemental-cognitif-dynamique) <u>Les moyens utilisés sont:</u> -Les jeux de rôle -Le modelage par les professeurs et les pairs -Les discussions -La tortue (marionnette principale) -Des histoires adaptées à l'âge des enfants -L'enfant du jour «le Paths» (aide l'enseignant et reçoit des compliments de sa part et des pairs)	
			<u>Administré par:</u> -L'enseignant		<u>Les techniques de généralisation sont:</u> -Les dialogues -L'auto-renforcement et le renforcement par les pairs -L'implication des parents -Des activités quotidiennes
			<u>Formation requise:</u> -Trois jours <u>Durée du programme:</u> -Cinq ans. <u>Caractéristiques des leçons:</u> -131 ateliers -25 à 30 minutes <u>Objectifs:</u> -Développer l'autocontrôle; -la reconnaissance des émotions; -les habiletés à réguler les émotions; -les habiletés de résolutions de problèmes interpersonnels		

Évaluation du programme				
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹
Étude 1: Greenberg, Kusche, Cook et Quamma (1995)	<p>Âge= 6 à 8 ans Sexe= Garçon / Fille¹ N= 286 enfants Cible les élèves des classes régulières (2^e et 3^e année) et ceux des classes spéciales (1^e à 3^e année)</p> <p>Groupe = 1-Expérimental 2-Contrôle</p> <p>Sous-groupe pour chaque groupe= A) Enfant de la classe régulière B) Enfant de la classe spéciale</p> <p>Des évaluations pré et post-test ont été effectuées.</p>	<p>La mise en œuvre du programme a duré approximativement une année scolaire.</p> <p>Les données post-intervention ont été effectuées un mois après l'implantation.</p>	Expérimental	<p>-Apprentissage significatif de mots afin de nommer les émotions. -Amélioration des habiletés à exprimer des exemples personnels appropriés. -Amélioration de la compréhension des signaux lors de la reconnaissance des émotions d'autrui. -Amélioration des habiletés d'autocontrôle et de l'utilisation des étapes de résolution de problème. -Augmentation significative de leur compréhension des émotions chez autrui. -Amélioration de la tolérance à la frustration, des habiletés sociales et des relations positives avec les pairs. -Amélioration de la compréhension des émotions complexes.</p>
Étude 2: Conduct Problems Prevention Research Group (1999a)	<p>Âge= 6 ans Sexe= G / F¹ N= 7540 enfants</p> <p>Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle</p> <p>Sous-groupe pour chaque groupe= A) Enfant de la classe régulière B) Enfant de la classe spéciale</p>	<p>La mise en œuvre du programme a été effectuée, de septembre à mai, sur une période de trois ans consécutifs.</p>	Expérimental	<p>-Diminution de l'agressivité auprès des pairs -Diminution de l'hyperactivité -Diminution des comportements dérangeants en classe -Amélioration de l'atmosphère de classe -Augmentation de l'autocontrôle</p>

Note¹: Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)
Concepteur du programme: Shure et Spivack Informations recueillies: Shure (2000)	I Can Problem Solve (ICPS)	Universelle	<u>Cible:</u> -Les enfants âgés de 4 à 12 ans. -Quartier ayant un statut socioéconomique faible. <u>Administré par:</u> -L'enseignant ou des professionnels non enseignants <u>Formation requise:</u> -Deux heures par semaine ou d'une demi-journée par mois. <u>Durée du programme:</u> -Trois à quatre mois <u>Caractéristiques des leçons:</u> -83 leçons d'une durée de 20 à 30 minutes -Offertes à un sous-groupe de six à dix enfants. <u>But :</u> -Apprendre des habiletés cognitives pour résoudre les problèmes interpersonnels.	Approche cognitive-comportementale <u>Les moyens utilisés sont:</u> -Des jeux -Des histoires -Des marionnettes -Des illustrations -Des jeux de rôles -Le modelage -Des discussions de groupe -Le renforcement social -Des dialogues entre l'enseignant et l'élève pour la résolution de problème

Évaluation du programme					
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹	Résultats distaux (relance) (E) ¹
Étude 1: Shure et Spivack (1982)	Âge= 4-5 ans Sexe= G / F ¹ N= 219 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle Sous-groupes expérimentaux= A)E ayant suivi le programme sur un an B)E ayant suivi le programme sur deux ans	La mise en œuvre du programme a duré deux ans.	Quasi-expérimental	-Augmentation des habiletés cognitives à résoudre les problèmes -Diminution de l'impulsivité et des comportements d'inhibition dans la classe. -L'amélioration est davantage présente auprès des enfants du sous-groupe B que ceux du sous-groupe A	Suivi six mois et un an après la mise en œuvre: -Maintien des gains identifiés au post-test.
Étude 2: Shure (1993 cité dans Shure, 2000)	Âge= 5-6 ans Sexe= G / F ¹ N=542 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle Sous-groupes expérimentaux= A)E ayant suivi le programme sur un an B)E ayant suivi le programme sur deux ans	Idem	Expérimental	-Amélioration des habiletés à générer des solutions alternatives -Amélioration du comportement au plan de l'impulsivité, de l'inhibition et des problèmes de comportements. -Diminution des comportements à haut risque après la maternelle.	Suivi effectué en 2 ^e année : -Diminution des comportements impulsifs, inhibiteurs et des problèmes de comportement. Suivi effectué en 3 ^e année : -Les G sont les moins impulsifs et manifestent le moins de problèmes de comportement. Suivi effectué en 4 ^e année: -Réapparition des comportements impulsifs, inhibiteurs et des problèmes de comportements.

Note : ¹ Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)
Concepteur du programme: Committee for children Informations recueillies: Fitzgerald et Edstrom (2006)	Second step	Universelle	<u>Cible:</u> -Les enfants de 4 à 12 ans. <u>Administré par:</u> -L'enseignant ou un professionnel non enseignant (psychologue, orienteur) <u>Formation requise:</u> -Une journée pour les enseignants -Une demi-journée pour les professionnels non enseignants <u>Durée du programme:</u> -Non-mentionné <u>Caractéristiques des leçons:</u> -30 leçons variant de 20 à 45 minutes dépendamment du cycle de l'enfant. <u>But du programme:</u> -Diminuer et prévenir les comportements agressifs en augmentant les habiletés sociales. <u>Thèmes:</u> -L'empathie -Les résolutions de problème -La gestion des sentiments.	Approche cognitive-comportementale <u>Les moyens utilisés sont:</u> -Des histoires appropriées à l'âge de l'enfant -Des photos -Des marionnettes -De la musique -Des affiches -Visionnement de bandes vidéo -Des discussions de groupe -Des jeux de rôle -Le modelage -Le renforcement -Des devoirs -La participation active à des résolutions de problèmes réels. -Un guide est offert pour les administrateurs du programme ainsi que pour les parents.

Évaluation du programme				
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹
Étude 1: Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey et Rivara (1997)	Âge= 7-8 ans Sexe= G / F ¹ N= 790 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle	La mise en œuvre du programme a duré un an.	Expérimental Post-test : Évaluation effectuée deux semaines et six mois après la mise en œuvre du programme.	Suivi effectué deux semaines à la fin de l'implantation: -Diminution de l'agressivité physique. -Augmentation des comportements prosociaux. Suivi six mois après l'implantation: -Niveau faible d'agressivité physique. -Peu de différences au plan des comportements prosociaux.
Étude 2: Frey, Nolen, Edstrom et Hirschstein (2005)	Âge= entre 7 et 11 ans Sexe= G / F N= 1253 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle	La mise en œuvre du programme a duré deux ans.	Expérimental	À la fin de la 1 ^e année: -Augmentation des compétences sociales -Diminution des comportements antisociaux (davantage pour les enfants ayant un niveau élevé de comportements antisociaux) À la fin de la mise en œuvre: -Diminution de l'agressivité -Diminution des stratégies coercitives -Davantage de coopération de la part des F. -Augmentation des stratégies de négociation coopérative pour les G -Diminution de l'intervention par l'adulte lors de conflits mineurs. -Plus de buts prosociaux sont choisis. -Aucun impact sur les attributions et les intentions.

Note : ¹ Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)
Dolan, Kellam, Brown, Werthamer-Larsson, Rebok, Mayer... Turkkan (1993)	Good behavior game	Universelle	<p><u>Cible:</u> -Les enfants de 6-7 ans.</p> <p><u>Administré par:</u> -L'enseignant</p> <p><u>Formation requise:</u> -40 heures</p> <p>-Des formations et des rétroactions sont offertes au besoin, durant l'implantation.</p> <p><u>Durée du programme</u> -Approximativement toute l'année scolaire.</p> <p><u>Caractéristiques des jeux</u> -Exécutés trois fois par semaine</p> <p><u>But:</u> -Diminuer les comportements agressifs dérangeants et de timidités présents dans la classe.</p>	<p>Approche du conditionnement opérant</p> <p><u>Les moyens utilisés :</u> - Trois équipes hétérogènes formées dans la classe (un à deux élèves perturbateurs) -Activités de jeux -Renforcement par les pairs et l'enseignant -Renforcement des équipes par des prix, des privilèges et des activités spéciales lors d'adoption des comportements prosociaux et du respect des règles -Les conditions et les moments de récompenses varient à travers le programme pour une généralisation des acquis.</p>
Kellam, Rebok, Ialongo et Mayer (1994)				

Évaluation du programme					
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹	Résultats distaux (relance) (E) ¹
Étude 1: Dolan, Kellam, Brown, Werthamer- Larsson, Rebok, Mayer... Turkkan (1993)	Âge= 6 ans Sexe= G / F ¹ N= 864 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. E ayant reçu l'intervention Mastery Learning 3. Contrôle Sous-groupe du groupe 3= A) E provenant des écoles ayant suivi le programme (interne) B) E provenant des écoles n'ayant pas suivi le programme (externe)	La mise en œuvre du programme a duré une année scolaire.	Expérimental	-Diminution significative des comportements agressifs pour les G et les F. -Diminution significative des comportements agressifs pour les E ayant un niveau élevé d'agressivité. -Diminution des comportements de timidité pour les G et les F.	
Étude 2: Kellam, Rebok, Ialongo et Mayer (1994)	Âge= 6-7 ans Sexe= G / F ¹ N= 693 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. E ayant reçu l'intervention Mastery Learning 3. Contrôle Sous-groupes du groupe 3: A) Le reste des élèves de l'école (externe) B) La moitié des élèves des classes expérimentales (interne)	La mise en œuvre du programme a duré deux ans.	Expérimental Un suivi a été effectué à la 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année après la mise en œuvre.		-Pour les G ayant un niveau élevé d'agressivité, il y a eu une diminution significative des comportements agressifs. -Effets significatifs sur les G ayant un niveau élevé de comportements agressifs en 1 ^e année.

Note : ¹ Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)
Concepteur du programme: Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay et St-Onge (1995)	PARC (Programme d'autocontrôle, de résolution de problème et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement)	Ciblée	<u>Cible:</u> -Les enfants âgés de 7 à 12 ans. -Enfants présentant des troubles de comportements. <u>Administré par:</u> -Des professionnels non enseignants. <u>Formation requise:</u> -Auto-formation de 35 heures <u>Caractéristiques des leçons:</u> -21 activités d'une durée de 45 minutes -Un suivi individuel est offert entre chaque rencontre -Offertes à un sous-groupe de quatre enfants. <u>But :</u> -Diminuer la fréquence des comportements inadaptés de l'élève en augmentant le contrôle des comportements. <u>Objectifs :</u> -Habiliter l'élève à résoudre correctement des problèmes personnels. -Améliorer la réflexion et les habiletés d'autocontrôle de l'élève, surtout celles reliées au contrôle de ses comportements impulsifs ou agressifs. -Habiliter l'élève à résoudre correctement des problèmes interpersonnels.	Approche cognitive-comportementale <u>Les moyens utilisés sont:</u> -Des jeux -Des histoires -Des illustrations -Des jeux de rôles -Le modelage -Des discussions de groupe -Le renforcement social -Des dialogues entre l'enseignant et l'élève pour la résolution de problème -Contrat d'engagement -Auto-évaluation -Auto-renforcement

Évaluation du programme				
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹
Étude 1: Desbiens et Royer (2003)	<p>Âge= 8 ans Sexe= G / F¹ N= 212 enfants (54 d'entre eux présentent des problèmes de comportements)</p> <p>Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle</p> <p>Sous-groupes expérimentaux= A) Programme d'entraînement aux habiletés sociales B) Programme d'entraînement aux habiletés sociales combinées à des activités éducationnelles</p>	La mise en œuvre du programme a duré 10 semaines à raison de deux ateliers par semaine.	Quasi-expérimentale	<p>-Amélioration des habiletés sociales pour les enfants présentant des problèmes de comportement.</p> <p>-Aucune différence significative entre les deux groupes (diverses limites au plan de la mise en œuvre et de l'expérimentation)</p>

Note : ¹ Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)
<p>Concepteur du programme: Lochman, Gemmer et Harris</p> <p>Informations recueillies: Lochman, Curry, Dane et Ellis (2001)</p> <p>Lochman, Dunn et Klimes-Dougan (1993)</p> <p>Lochman, Fitzgerald et Whiby (1999)</p>	<p>Anger coping program</p>	<p>Ciblée</p> <p>Agressif-rejeté</p> <p>Non-agressif</p>	<p><u>Cible:</u></p> <p>-Les garçons de 9 à 12 ans</p> <p>-Manifestant des comportements agressifs, impulsifs et dérangeants</p> <p><u>Administré par:</u></p> <p>-Deux co-animateurs</p> <p>1. Les professionnelles non enseignantes (psychologue, psychiatre, travailleur social, orienteur)</p> <p>2. Les enseignants</p> <p><u>Formation requise :</u></p> <p>-Trois jours</p> <p><u>Durée du programme:</u></p> <p>-Approximativement une année scolaire.</p> <p><u>Caractéristiques des leçons:</u></p> <p>-18 sessions d'une durée de 45 minutes à 1 heure et demie.</p> <p>-Implanté pour un groupe homogène de cinq à sept enfants ou de manière individuelle.</p>	<p>Approche cognitive-comportementale</p> <p><u>Les moyens utilisés sont:</u></p> <p>-Des discussions de groupe</p> <p>-Des activités de simulation</p> <p>-Des jeux de rôle</p> <p>-Le modelage</p> <p>-Le renforcement des comportements prosociaux par les pairs et les adultes</p> <p>-Visionnement de bandes vidéo</p> <p>-Un système de point</p> <p>-Des photos d'interactions sociales utilisées pour générer des solutions lors de situations ambiguës.</p>

Évaluation du programme					
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹	Résultats distaux (relance) (E) ¹
Étude 1: Lochman (1985)	Âge= 9 à 12 ans Sexe= G ¹ N= 22 enfants identifiés agressifs et dérangeants dans la classe. Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle Sous-groupes du groupe 1= A) E ayant reçu le Anger Coping programme avec un traitement orienté vers un but B) E ayant reçu uniquement le Anger Coping programme C) E ayant reçu uniquement le traitement orienté vers un but	La mise en œuvre du programme a duré approximativement une année scolaire (18 sessions).	Quasi-expérimental	-Amélioration des comportements de classes face à la tâche. -Diminution des comportements passifs face à la tâche. -Diminution significative des comportements agressifs et dérangeants. L'intervention de 18 sessions a été plus efficace que celle de 12 sessions.	
Étude 2: Lochman Coie, Underwood et Terry (1993)	Âge= 9 ans Sexe= G / F Nombre= 52 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle Sous-groupe: A) E agressif-rejeté B) E rejeté	La mise en œuvre du programme a duré d'octobre jusqu'à la fin avril.	Expérimental	-Diminution significative de l'agressivité et du rejet social. -Amélioration des comportements prosociaux auprès des pairs. Résultats identifiés uniquement pour le sous-groupe A	Suivi d'un an suite à l'implantation du programme: -Idem qu'au post-test

Note : ¹ Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Caractéristiques générales du programme	Modalité d'intervention (les moyens)
Hudley (1994)	BrainPower curriculum	Ciblée	<p><u>Cible:</u> -Les enfants de 8 à 11 ans -Les minorités ethniques (Afro-Américain)</p> <p><u>Administré par:</u> -Deux éducateurs de la même ethnie que les enfants.</p> <p><u>Formation :</u> -Non mentionné</p> <p><u>Durée du programme:</u> -Six semaines</p> <p><u>Caractéristiques des leçons:</u> -12 leçons d'une durée d'une heure chacune -Animées deux fois par semaine pour un groupe homogène de six à huit enfants (inclus cinq enfants agressifs et deux-trois enfants prosociaux)</p> <p><u>But du programme :</u> -Diminuer les comportements d'agressivités physiques causés par les attributions d'intentions hostiles aux pairs.</p> <p><u>Thèmes:</u> -L'identification et la compréhension des intentions d'autrui -L'interprétation des intentions d'autrui. -L'identification des comportements prosociaux</p>	<p>Approche cognitive-comportementale</p> <p><u>Les moyens utilisés sont :</u> -Des jeux de rôles -Des discussions de groupe -Des jeux -Des histoires -Des devoirs -Systèmes de point -Activités effectuées dans un local externe présentant des conditions appropriées aux élèves.</p>

Évaluation du programme					
Auteurs des évaluations	Caractéristiques des participants et du contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux (E) ¹	Résultats distaux (relance)
Étude 1: Hudley et Graham (1993)	Âge= 9 à 11 ans Sexe= G / F ¹ N= 108 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle 3. E suivant un entraînement à l'attention Sous-groupes dans les 3 groupes: A) Enfants agressifs B) Enfants non-agressifs	La mise en œuvre du programme a duré six semaines.	Expérimental	-Diminution significative des biais d'attribution d'intention hostile. -Diminution significative des comportements agressifs face à une situation de provocation ambiguë. -Diminution de la colère. -Moins d'agressivité réactive. -Moins de comportements agressifs verbaux lors de provocation par les pairs. Effet non généralisé sur tous les élèves. Distinction entre les E manifestant une agressivité réactive vs proactive.	
Étude 2: Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat et Cho (1998)	Âge= 8 à 11 ans Sexe= G ¹ N= 384 enfants Groupe= 1. Expérimental 2. Contrôle 3. E suivant un entraînement à l'attention Sous-groupes dans les 3 groupes: A) Enfants agressifs B) Enfants non-agressifs	Idem	Expérimental	-Amélioration de l'autocontrôle. -Diminution des attributions d'intentions hostiles. (Non maintenu suite au post-test) -Diminution des comportements agressifs. Effet non généralisé sur tous les élèves. Distinction entre les E manifestant une agressivité réactive vs proactive.	Suivi effectué à six et 12 mois après la mise en œuvre: -Maintien de l'amélioration de l'autocontrôle. Les effets sur les attributions d'intentions hostiles ne sont pas maintenus.

Note : ¹ Garçon: G; Fille: F; Enfant: E

1.3 Intervention proposée

1.3.1 Place dans la chaîne prédictive. L'intervention proposée cible les élèves manifestant légèrement des comportements agressifs réactifs. À cet effet, ce programme de prévention de type ciblé promeut les habiletés de résolution de conflit ainsi que les stratégies d'autocontrôle des émotions afin d'améliorer leurs habiletés de régulation des émotions et leurs habiletés sociocognitives déficitaires. Le modèle sociocognitif de Crick et Dodge (1996) influence principalement notre choix des cibles d'intervention. Effectivement, les déficits sociocognitifs et émotionnels manifestés par un enfant agressif, plus spécifiquement celui de type réactif, incitent le rejet par les pairs et l'enseignant. Ceci peut mener, par la suite, au maintien et à l'aggravation des conduites agressives puis à l'association à des pairs agressifs. Ainsi, l'intervention proposée vise principalement à mettre un terme à cette trajectoire développementale enclenchée en mettant en place des facteurs compensatoires. De ce fait, l'acquisition et l'application de ces habiletés pourront prévenir l'aggravation des comportements agressifs, au cours de l'enfance, et prévenir leur apparition à l'adolescence. Ainsi, l'insertion de facteurs compensatoires, proposée par cette intervention, permettra à ces enfants d'améliorer leurs relations interpersonnelles avec leurs pairs et les adultes du milieu.

1.3.2 Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations. Le présent projet d'intervention s'inspire du Programme d'autocontrôle, de résolution de problème et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC) développé au Québec par Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay et St-Onge (1995) et qui est basé sur la perspective théorique cognitive-comportementale. Selon cette perspective, l'enfant est un agent actif au sein de son environnement ainsi que l'objet de ses influences (LeBlanc, Dionne, Proulx, Grégoire, & Trudeau-LeBlanc, 1998). Il existe de ce fait une interaction réciproque entre les cognitions, les émotions et les comportements de l'enfant ainsi que son environnement. Donc, la manière dont l'enfant interprète une situation affectera ses réactions émotionnelles qui à leur tour influencent ses comportements (LeBlanc et al., 1998). De ce fait, il est important de modifier les structures de pensées erronées en les remplaçant par des pensées plus rationnelles. Ainsi, l'enfant évaluera mieux les situations problématiques puis sera plus capable de résoudre les conflits interpersonnels. Par la suite, il sera d'autant plus important d'intervenir au plan des émotions. En étant capable de reconnaître les émotions impliquées, l'enfant sera davantage apte à résoudre les conflits. Finalement, l'enfant devra être capable de contrôler ses réactions comportementales afin d'appliquer adéquatement les stratégies apprises

pour résoudre un problème (Massé et al., 2006). L'apport de cette intervention proposée contribue à améliorer les habiletés sociocognitives et émotionnelles déficitaires chez les enfants ciblés. Les sections identifiées du programme réfèrent à la résolution de conflit et la régulation des émotions. Chaque dimension est adaptée et écourtée, compte tenu des conditions et des contraintes du milieu ainsi que du temps disponible pour l'implantation du programme. De plus, des pairs prosociaux sont intégrés au sein de ce programme d'intervention. Agissant comme modèle de comportements appropriés, ils contribuent à faciliter l'apprentissage des habiletés apprises. La présence de ces participants est d'autant plus nécessaire, car le simple regroupement d'enfants à risque, au sein d'une intervention, peut engendrer des effets iatrogènes (Dishion, McCord, & Poulin, 1999).

1.3.3 Pertinence de l'intervention proposée. Le programme d'intervention proposé est une nouveauté dans l'école primaire qui reçoit l'intervention. En effet, ce milieu privilégie un service individualisé en psychoéducation auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation. De plus, aucun programme d'intervention préventive n'est offert actuellement aux élèves manifestants des comportements agressifs. Ainsi, il semble important d'implanter un programme auprès de ces enfants puis d'en évaluer les effets, puisque la problématique ciblée semble s'aggraver avec le temps. Cette intervention répond d'autant plus à un besoin identifié par le milieu. Elle peut soutenir les élèves dans leur cheminement et les aider à mieux s'adapter au long de leur primaire. De plus, ce programme d'intervention peut améliorer la relation qu'entretiennent ces élèves avec leurs pairs ainsi qu'avec leur enseignant.

2. Méthodologie

2.1 Description

2.1.1 Les participants. Les élèves ciblés, pour prendre part à l'intervention, sont des élèves de quatrième année qui proviennent d'une école primaire régulière de la Commission scolaire de Montréal. Cette école est située dans un quartier multiethnique ayant un statut socioéconomique allant de faible à moyen. Nous sélectionnons ainsi les élèves âgés de neuf et 10 ans qui manifestent légèrement des comportements agressifs réactifs dans la classe et sur la cour d'école, pour former un groupe d'environ six élèves. Il est constitué de trois enfants agressifs réactifs et de trois enfants prosociaux. Leur sélection s'effectue sur la base de divers éléments importants. D'abord, les enseignants titulaires répondent à un questionnaire de classement nécessitant d'identifier et de classer, en ordre, les élèves de leur classe qui manifestent plus fréquemment des

comportements agressifs réactifs que les autres. De plus, ils nomment aussi les élèves prosociaux de la classe (voir annexe I). Cet outil est une version adaptée du Systematic screening for behavior disorders (Walker & Sevenson, 1990). Cette méthode permet ainsi aux enseignants de comparer les comportements des élèves entre eux, et cela, sur une base normative. Ensuite, les élèves de ces classes répondent à un questionnaire sociométrique nécessitant d'identifier les élèves agressifs et ceux manifestant des comportements prosociaux (voir annexe II) (Crick & Grotpeter, 1995; Little et al., 2003). Leur perception nous permet de cibler les élèves qui peuvent bénéficier davantage du programme. Ainsi, on sélectionne les six élèves qui ressortent, autant dans les nominations des enseignants que ceux des pairs, afin de participer au programme. Finalement, pour confirmer notre sélection des élèves agressifs, l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EDC) de Poirier, Tremblay et Freeston (1996) est distribuée aux enseignants.

2.1.2 But et objectifs. L'intervention a pour but de prévenir l'aggravation des comportements agressifs réactifs chez les enfants ciblés. Pour ce faire, l'un des objectifs généraux proximaux est d'améliorer la régulation de la colère des enfants agressifs réactifs. Ce dernier se divise en quatre objectifs spécifiques proximaux:

- 1.1 Améliorer la reconnaissance des émotions vécues lors d'une situation problématique.
- 1.2 Augmenter les connaissances des stratégies pour mieux gérer la colère ressentie en situation de conflit.
- 1.3 Diminuer la fréquence hebdomadaire des épisodes de colère lors d'une situation problématique.
- 1.4 Diminuer la fréquence hebdomadaire des conflits à l'école.

Le second objectif général proximal est d'améliorer les habiletés de résolution de conflit des élèves ciblés. Quatre objectifs spécifiques proximaux en découlent, soit:

- 2.1 Augmenter les connaissances de la démarche de résolution de conflit.
- 2.2 Augmenter le répertoire de solutions pacifiques pouvant être utilisées lors d'un problème relationnel.
- 2.3 Diminuer la fréquence hebdomadaire des comportements agressifs réactifs envers les pairs lors d'une situation problématique.
- 2.4 Diminuer la fréquence hebdomadaire des comportements agressifs réactifs envers les adultes lors d'une situation problématique.

2.1.3 Programme et contenu. Notre intervention s'inspire du programme PARC (Potvin et al., 1995) qui vise à réduire les comportements perturbateurs et à les remplacer par des comportements prosociaux. L'intervention est composée de deux volets. Le volet de groupe est formé d'ateliers de groupe, tandis que le volet individuel est constitué de rencontres individuelles auprès de chaque élève ciblé. Les ateliers de groupe sont séparés en trois sections, pour un total de 10 ateliers. Nous abordons d'abord la reconnaissance des émotions. Nous poursuivons l'intervention par les diverses techniques pour gérer la colère et nous terminons avec les stratégies de résolution de conflit. Le tableau 2 présente les divers thèmes des ateliers en fonction des trois sections nommées. Le programme PARC présente en premier le thème de la résolution de problèmes. Toutefois, nous adaptions l'ordre des thèmes puisque certains auteurs (Greenberg et al., 1995; Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan, & Schmidt, 2004) concluent qu'il faut reconnaître ses émotions ainsi que celles des autres et contrôler sa colère avant de mettre en application les stratégies de résolution de conflit.

Tableau 2. *Thèmes des ateliers de groupe*

Sections	Ateliers et thèmes
1. Reconnaissance des émotions	Atelier 1: L'identification des émotions Ateliers 2: L'expression verbale des émotions et les pièges à éviter lors de leur expression
2. Stratégies de gestion de la colère	Atelier 3: La reconnaissance des situations provocatrices de la colère et la distinction entre une provocation directe et indirecte Ateliers 4 et 5: Les techniques à utiliser pour répondre aux provocations directes Atelier 6: L'utilisation d'auto-instructions pour calmer la colère
3. Stratégies de résolution de conflit	Atelier 7: Les étapes de résolution de problème Atelier 8: L'application des étapes acquises Atelier 9: Les solutions prosociales essentielles pour résoudre un conflit interpersonnel Atelier 10: L'évaluation des solutions choisies

Avant de débiter les ateliers, les élèves participent à une rencontre préalable de 20 minutes. Elle nous permet d'établir un contact avec eux, de leur présenter les objectifs du programme et de les exposer aux codes et procédures qu'ils doivent suivre au long de l'intervention. Pour favoriser la participation active des élèves, le contenu des ateliers est animé de façon concrète. Chacun des ateliers comprend cinq étapes: (a) un retour sur l'atelier précédent, (b) l'enseignement du thème abordé dans l'atelier, (c) les activités d'application et les jeux de rôles, (d) le retour sur l'atelier, le rappel d'appliquer les techniques apprises au cours de la semaine et, enfin, (e) l'auto-évaluation du degré de participation des élèves. Le déroulement typique d'un atelier de groupe est présenté dans l'annexe III.

Quant au volet individuel, chaque élève ciblé, soit ceux manifestant des comportements agressifs, est rencontré individuellement suite à l'atelier de groupe. Cette rencontre permet d'assurer un suivi de leurs apprentissages. Les rencontres débutent par un bilan des interactions sociales de l'élève. À ce moment, l'enfant remplit l'auto-évaluation de ses interactions sociales. Ceci favorise l'établissement de liens entre les comportements qu'il adopte durant la semaine et les habiletés apprises lors de l'atelier. Par la suite, avec l'aide de l'animatrice, l'élève se fixe un objectif personnel en lien avec le thème abordé dans l'atelier suivi au courant de la semaine. Chaque objectif identifié est évalué lors de la rencontre suivante. Ainsi, l'élève doit auto-évaluer l'atteinte de son objectif avec l'aide de l'animatrice. Un objectif non atteint est maintenu pour la semaine suivante. Enfin, nous terminons par un retour sur les objectifs atteints, depuis le début du programme, afin d'assurer l'appropriation de la démarche de changement et l'utilisation des acquis au long du cheminement.

2.1.4 Animateur. La stagiaire en psychoéducation, responsable du programme, anime tous les ateliers de groupe ainsi que les rencontres individuelles. Connaissant et côtoyant les élèves de cette école depuis près de deux ans, elle a développé des capacités lui permettant d'intervenir adéquatement auprès de cette clientèle. Une relation de confiance s'est établie entre le milieu et l'animatrice ce qui peut favoriser une meilleure mise en œuvre du projet. Étant donné la présence de comportements perturbateurs à l'école, l'animatrice est suffisamment à l'aise avec cette problématique et possède les habiletés nécessaires lui permettant d'intervenir de manière complète. L'appui et le soutien du personnel scolaire sont d'autant plus essentiels au long de l'implantation du programme.

2.1.5 Contexte spatial. Les ateliers de groupe sont effectués dans une classe de 4^e année. Le local contient des pupitres, un tableau, deux ordinateurs, des armoires, le bureau de l'enseignante ainsi que tout le matériel nécessaire dans une classe de deuxième cycle. Le tableau nous permet d'afficher les aide-mémoires portant sur les habiletés apprises lors de l'atelier, ainsi que les codes et procédures. Ce local est d'autant plus bien éclairé et éloigné des autres classes, ce qui limite le dérangement qui peut survenir de ces endroits. En ce qui a trait aux rencontres individuelles, elles se font dans le bureau de l'animatrice pour établir un climat de confiance auprès des élèves.

2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention. Le programme dure 10 semaines. Il est constitué de 10 ateliers de groupe, animés une fois par semaine, d'une durée de 55 minutes chacun. De plus, chaque élève ciblé rencontre individuellement l'animatrice une fois par semaine, durant 15 minutes, au cours de ces semaines. Le programme dont est inspirée notre intervention propose d'animer tous les ateliers pour une meilleure acquisition des habiletés visées. Toutefois, compte tenu des conditions du milieu et du stage, les ateliers de notre intervention sont combinés et réajustés. Les ateliers de groupe sont animés tous les mardis à l'heure du dîner. Les élèves dînent d'abord avec l'animatrice et participent par la suite à l'atelier convenu. Le tableau de l'annexe III présente la répartition du temps des ateliers de groupe.

La répartition du temps lors des rencontres individuelles est la suivante:

1. Retour sur les interactions sociales de la semaine et auto-évaluation = 5 minutes
2. Évaluation de l'atteinte de l'objectif et attribution des points = 5 minutes
3. Formulation du nouvel objectif et retour sur les objectifs atteints = 5 minutes

2.1.7 Stratégies de gestion des apprentissages. Les différents moyens de mise en relation utilisés tout au long du programme sont les jeux de rôle, le modelage, l'enseignement, l'auto-évaluation, les discussions de groupe, le renforcement et les activités d'application telles que les jeux. En ce qui concerne les ateliers de groupe, les stratégies privilégiées ont comme but de stimuler les élèves ciblés et de favoriser leur autonomie. À cet effet, l'animatrice adopte d'abord un style directif lors de l'enseignement des diverses techniques. Ainsi, elle effectue des démonstrations, donne des informations et des réponses, puis fait à la place des élèves, et ce, davantage durant les premiers ateliers afin qu'ils s'acclimatent à la forme des séances. Ensuite, l'animatrice favorise un style d'intervention semi-directif pour guider les apprentissages plutôt que de les diriger. Elle pose des questions et guide la pratique des habiletés, et ce, lors du retour

sur l'atelier précédent, des activités d'application, des jeux de rôle et du rappel de mettre en pratique les techniques apprises. Cette technique favorise ainsi la réflexion, le questionnement et permet d'établir des prises de conscience pour s'assurer que les élèves comprennent les habiletés qui sont enseignées. En somme, l'animatrice guide et soutient les élèves plutôt que les dirige afin de les inciter à s'approprier leur démarche.

Quant aux rencontres individuelles, le style semi-directif et le renforcement positif sont omniprésents. Pour inciter les élèves à s'exprimer, à prendre conscience de leurs ressources et à s'impliquer dans leur démarche de changement, l'animatrice les guide et les soutient en leur posant des questions. De plus, elle utilise les événements survenus durant la semaine pour susciter des prises de conscience.

2.1.8 Stratégies de gestion des comportements. Durant les ateliers de groupe, des stratégies sont utilisées pour gérer les comportements des élèves. L'animatrice privilégie les techniques favorisant l'autonomie des élèves, telles que l'utilisation de l'intervention par signe, du contact visuel et de la proximité physique. Ces dernières favorisent d'autant plus leur attention soutenue. De plus, elle supporte les élèves soit en renforçant et en guidant leurs interactions. Ceci est d'autant plus renforcé par la présence des pairs prosociaux qui ont l'opportunité d'exercer une influence positive sur les élèves ciblés. L'animatrice privilégie d'autant plus le renforcement social, afin de mettre davantage l'accent sur les comportements positifs. De plus, lors d'apparition de comportements positifs, l'animatrice renforce positivement les élèves, soit de manière verbale ou non verbale. Par contre, lors d'adoption de comportements négatifs mineurs, l'ignorance intentionnelle est utilisée. La manifestation de comportements négatifs persistants est gérée par un système d'avertissement verbal qui est expliqué préalablement aux élèves. Ainsi, si les élèves adoptent des comportements qui dérogent aux règlements ils reçoivent un avertissement, c'est-à-dire un crochet. Ce système est lié à des points qui peuvent être ultérieurement échangés contre une récompense. Au début des ateliers, chaque élève possède trois points. À la fin de l'atelier, nous comptabilisons le nombre de crochets pour attribuer les points à chaque enfant. Donc, si l'élève a trois crochets et moins, il se mérite deux points. S'il a reçu entre trois et six crochets, il obtient un point. Aucun point n'est distribué à plus de six crochets. Enfin, lors d'adoption de comportements extrêmes, l'élève est retiré de l'atelier.

En ce qui concerne les rencontres individuelles, l'animatrice préconise le renforcement positif, la proximité physique, le sourire et l'humour. De plus, l'animatrice fait un retour sur les comportements et l'auto-évaluation de la participation de l'élève effectuée lors de l'atelier. Ceci

contribue d'autant plus à lui attribuer des points supplémentaires selon l'atteinte de ses objectifs et le degré de sa participation. L'atteinte de l'objectif fixé pour la semaine et une participation active lors de l'atelier lui rapporte deux points respectivement. Par la suite, l'élève peut échanger ses points accumulés pour une récompense ou décider de les accumuler au long du programme.

2.1.9 Code et procédures. Les codes et procédures des ateliers sont expliqués lors de la première rencontre. Ils demeurent affichés sur le mur du local, tout au long du programme, ce qui permet aux élèves de s'y référer. Le code que l'on utilise vise principalement le respect de soi, de l'autre et de l'environnement. Pour ce faire, les élèves doivent lever la main pour avoir le droit de parole, écouter la personne qui parle en adoptant le silence, respecter l'autre à travers leurs paroles et leurs gestes, puis respecter la confidentialité des informations émises durant l'atelier. De plus, ils doivent avoir le matériel nécessaire (ex: crayon, efface, duo-tang) et en faire usage adéquatement. En cas de non-respect du code et procédure, l'animatrice fait usage du système d'avertissement.

2.1.10 Système de responsabilité. Lors des activités de groupe, l'animatrice a la responsabilité d'être présente à tous les ateliers, d'aménager la classe avant chaque atelier et de planifier le contenu des activités. De plus, elle anime les ateliers de manière interactive. En ce qui a trait aux rencontres individuelles, elle a la responsabilité de rencontrer individuellement les élèves ciblés, chaque semaine, pour faire un bilan du contenu exposé lors de l'atelier et évaluer l'atteinte de leur objectif. L'animatrice communique régulièrement avec les enseignants impliqués dans le projet pour faciliter les apprentissages des élèves ciblés. Enfin, elle rencontre les élèves qui s'absentent, lors d'un atelier, pour faire un retour auprès d'eux. Les enseignants, quant à eux, doivent observer les comportements et remplir le questionnaire de rapport des interactions sociales des élèves, chaque semaine. Ils ont aussi la responsabilité de communiquer avec l'animatrice. Les responsabilités des élèves sont d'être présent à tous les ateliers, de participer activement en respectant le code et les procédures et de mettre en application les tâches attribuées.

2.1.11 Stratégies de transfert et de la généralisation. Diverses stratégies sont mises en place pour favoriser le transfert et la généralisation des acquis des élèves ciblés. D'abord, au début de chaque rencontre de groupe, un retour sur l'atelier précédent est fait. Durant les ateliers, une affiche, reliée aux habiletés apprises, est affichée sur le mur du local prévu à l'implantation

du programme. Ceci permet aux élèves de s'y référer, et ce, davantage lors des mises en situation ou des jeux de rôle. À la fin de chaque atelier, l'animatrice rappelle aux élèves les occasions d'appliquer les différentes connaissances apprises dans leur vécu quotidien. De plus, la présence des pairs prosociaux facilite aussi la généralisation des habiletés apprises, principalement lors des jeux de rôle. Enfin, les élèves possèdent chacun un duo-tang dans lequel on retrouve des feuilles d'exercices qui sont effectués, durant les ateliers. Cet outil est apporté à la maison, à la fin du programme, ce qui favorise la généralisation et sensibilise les parents dans la démarche de leur enfant.

En ce qui a trait aux rencontres individuelles, lors du bilan des interactions sociales l'animatrice établit des liens entre les habiletés pratiquées et les expériences vécues par les élèves au courant de la semaine. De plus, la fixation des objectifs personnels à atteindre et le renforcement continu peuvent aussi favoriser l'application des habiletés dans divers contextes. Enfin, à la fin du programme, les élèves ciblés présentent les affiches, constituées de rappels visuels des habiletés apprises, au sein de leur classe respective. Ceci favorise la référence aux techniques ainsi que leur généralisation continue.

2.1.12 Système de reconnaissance. Pour encourager le maintien des efforts et favoriser la prise de conscience auprès des élèves ciblés, des renforçateurs positifs informels sont utilisés lors de l'application des habiletés apprises. Ils sont de type verbal, soient le reflet du comportement adéquat, des félicitations et des encouragements, ou de type non verbal, tels que l'acquiescement de la tête, des sourires et des applaudissements.

Lors des rencontres individuelles, le retour sur la semaine des élèves permet de constater leurs progrès et leurs difficultés. De plus, l'animatrice les renforce et leur pose des questions pour les amener à identifier par eux-mêmes leur conduite. Ces rencontres permettent aussi de transmettre des rétroactions concernant leurs apprentissages. L'animatrice vérifie l'assimilation des habiletés acquises puis clarifie les notions incomprises par les élèves, lors du retour sur les objectifs. Ainsi, ils peuvent poser des questions à l'animatrice et constater leur progrès. Enfin, chaque élève reçoit un certificat attestant de sa participation contenant des indications sur les habiletés acquises.

2.2 Évaluation de la mise en œuvre

2.2.1 Choix et justification des composantes retenues. Les diverses composantes de la mise en œuvre qui sont évaluées peuvent influencer les effets obtenus par ce dernier. Ainsi, il est

important de les évaluer pour obtenir un portrait plus précis de la qualité de la mise en œuvre du présent projet. Parmi les composantes qui permettent de vérifier l'intégrité du programme, quatre d'entre elles sont retenues. En ce qui a trait au contenu livré, nous évaluons la conformité du contenu au programme. Quant au contenu reçu, le degré d'exposition au programme, la qualité de la participation des élèves ainsi que leur degré de satisfaction face aux ateliers sont les composantes que l'on évalue. L'évaluation de la mise en œuvre du présent projet d'intervention nous permet ainsi de nous assurer que le programme qui a été implanté correspond bien à celui qui a été planifié.

2.2.2 Procédure d'évaluation. Certaines procédures sont mises en place afin d'évaluer les composantes retenues de la mise en œuvre. Tout d'abord, toutes les composantes sont évaluées chaque semaine durant l'implantation du programme, et ce, auprès des participants ciblés uniquement, soit les élèves manifestants des comportements agressifs réactifs. En ce qui a trait à l'évaluation de la mise en œuvre des ateliers de groupe, nous évaluons toutes les composantes retenues à la fin de chaque séance. Une première grille d'observation est utilisée pour évaluer la conformité du contenu, du temps et de la participation des élèves (voir annexe IV). Cet outil a été mis au point par Couillard (2007), toutefois il est modifié afin d'introduire des éléments plus précis quant à l'évaluation de la mise en œuvre. Enfin, en ce qui a trait au degré de satisfaction des élèves et à la qualité de leur participation, ces composantes sont évaluées par un questionnaire maison auto-rapporté composé de quatre items (voir annexe V).

Quant à l'évaluation des rencontres individuelles, nous ciblons la conformité du contenu ainsi que le degré d'exposition à l'intervention. Pour ce faire, l'animatrice utilise un journal de bord qui est rempli à la fin de chaque rencontre. Le tableau 3 résume les composantes retenues, les instruments de mesure utilisés et leurs variables ainsi que les procédures employées pour mener l'évaluation de la mise en œuvre de ce programme d'intervention.

Tableau 3. *Évaluation de la mise en œuvre*

Composantes	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées	Échelles	Items	Score	Temps de mesure ¹
Conformité du contenu au programme	Atelier de groupe: Grille d'observation (Animatrice)	Contenu abordé	0-1; Minutes		%	
	Rencontre individuelle: Journal de bord (Animatrice)	Pour chaque rencontre et chaque élève: Contenu abordé; Objectifs et évaluations	0-1		%	
Degré d'exposition au programme	Atelier de groupe: Liste de présence pour les élèves ciblés	Nombre d'ateliers auquel chacun des participants a assisté.	1-10			
	Grille d'observation (Animatrice)	Durée de chaque étape et de l'atelier. Pour chaque atelier: nombre de temps consacré pour chaque section; noter les commentaires (changements; difficultés)	Minutes			T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12
	Rencontre individuelle: Journal de bord (Animatrice)	Nombre de rencontres individuelles auxquelles chacun des élèves a participé. Durée de chaque étape et de la rencontre.	1-10 Minutes			
Qualité de la participation des élèves	Questionnaire maison (Animatrice)	Pour chacun des participants, le degré d'intérêt de chacun est évalué à partir de l'échelle likert: 0- aucun intérêt démontré, 1- démontre de l'intérêt à l'occasion, 2- écoute sans participer de manière active, 3- participe de manière active	0-3		\bar{x}	
	Questionnaire maison (Auto-rapporté)	Chaque élève, à la fin de chaque atelier, note le degré de participation qui est évalué à partir de l'échelle likert suivante: 0- pas du tout, 1- un peu, 2-moyennement, 3-complètement	0-3	2	\bar{x}	

Note: ¹ Implantation de l'intervention: T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12

Composantes	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées	Échelles	Items	Score	Temps de mesure ¹
Degré de satisfaction des élèves face à l'atelier	Questionnaire maison (Auto-rapporté)	Chaque élève, à la fin de chaque atelier, note le degré de satisfaction qui est évalué à partir de l'échelle likert suivante: 0- pas du tout satisfait, 1- un peu satisfait, 2-moyennement satisfait, 3-complètement satisfait	0-3	1-3-4	\bar{x}	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12

Note: ¹ Implantation de l'intervention: T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12

2.3 Évaluation des effets

2.3.1 Protocole d'évaluation. Pour évaluer les effets de notre programme d'intervention, un protocole à cas unique de type ABA est choisi. Ce devis de recherche permet d'évaluer si la diminution des comportements agressifs est liée à l'intervention et si cette baisse est cliniquement significative. Toutefois, ce protocole ne permet pas de contrôler l'ensemble des menaces liées à la validité interne. Ainsi, il est difficile d'évaluer si l'intervention est principalement responsable d'un changement de comportement auprès des élèves ciblés. Pour assurer un meilleur contrôle de ces menaces, un protocole à cas unique de type ABAB est plus adapté. Par contre, les limites de temps pour l'implantation du programme nous empêchent d'utiliser ce devis. De ce fait, des mesures sont recueillies sur 14 semaines auprès des participants ciblés. Les deux premières semaines correspondent à l'établissement du niveau de base, suivi par 10 semaines d'intervention et par deux semaines de retrait de l'intervention.

2.3.2 Les construits évalués et la procédure d'évaluation. Des mesures sont prises en pré-test, en post-test ainsi que de manière répétée au long de l'intervention pour évaluer les effets en fonction des objectifs du programme, soit en lien avec la régulation de la colère, les habiletés de résolution de conflit et la manifestation de comportements agressifs. Ces mesures sont prises uniquement auprès des élèves ciblés.

En ce qui concerne les mesures qui sont prises au pré-test et au post-test, un questionnaire maison auto-rapporté, composé de 11 items, évalue les connaissances des élèves relatives à la reconnaissance des émotions, aux stratégies pour gérer la colère et à la démarche de résolution de conflit (voir annexe VI). Conçu par Couillard (2007), ce questionnaire est modifié afin d'évaluer précisément les construits de notre programme. Chaque élève est rencontré individuellement par l'animatrice, qui lit les questions et inscrit leurs réponses. Ensuite, l'Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I), mise au point par Groleau (1990) est effectuée par l'animatrice, auprès de chaque élève ciblé, afin d'évaluer leurs habiletés de résolution de conflits interpersonnels (voir annexe VII). Cet instrument est une version adaptée du Social Problem Test (Bream, Hymel, & Rubin, 1986). Lors de l'administration, l'animatrice rencontre individuellement chaque élève ciblé et lui lit les situations sociales hypothétiques. L'élève doit ensuite se mettre à la place du personnage et répondre aux questionnements de l'animatrice. Enfin, les enseignants des élèves ciblés doivent remplir le questionnaire de l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EDC). Traduite et validée par Poirier et al. (1996), cette version française, de l'instrument validé de Bullock et Wilson (1989), permet d'évaluer le

comportement de l'enfant en regard de quatre sous-échelles. Pour l'évaluation du présent programme, nous utilisons uniquement la sous-échelle portant sur les comportements agressifs.

Quant aux mesures prises de manière répétée, soit au cours des 14 semaines, un questionnaire maison auto-rapporté, composé de neuf items, évalue la fréquence des conflits, de comportements d'agressivité réactive envers les pairs et les adultes ainsi que les épisodes de colère (voir annexe VIII). Ce questionnaire maison est inspiré de Little, Jones, Henrich et Hawley (2003). Lors des rencontres individuelles, l'animatrice lit les questions et inscrit les réponses des élèves, en regard des conflits interpersonnels ayant été vécus au courant de la semaine. Pour terminer, les enseignants remplissent aussi un questionnaire maison, inspiré de Little et al. (2003) ainsi que de Dodge et Coie (1987), sur les comportements agressifs réactifs de ses élèves (voir annexe IX). Ils évaluent ainsi, chaque semaine, la fréquence des comportements agressifs réactifs manifestés à l'égard des pairs et des adultes, la présence de conflit et la fréquence des épisodes de colère. Ce questionnaire comprend huit items similaires à ceux du questionnaire complété par les élèves. Le tableau 4 résume les construits qui sont évalués, les instruments qui sont utilisés, leurs variables, leurs caractéristiques, la nature des mesures ainsi que les procédures qui sont employées.

Tableau 4. *Évaluation des effets*

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variabiles dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Items	Scores	Cibles d'évaluation
Améliorer la reconnaissance des émotions vécues lors d'une situation problématique.	Questionnaire maison (Mesure auto-rapportée)	Connaissances relatives à la reconnaissance des sentiments (3 items): Nombre d'émotions connues; réactions physiques; pièges à éviter lors de leurs expressions	T1, T14	Question qualitative (fermée)	Non-disponible	1-2-3	% de bonnes réponses (Nombre total de 23 bonnes réponses)	Sujets-cibles
Augmenter les connaissances des stratégies pour mieux gérer la colère ressentie en situation de conflit.	Questionnaire maison (Mesure auto-rapportée)	Connaissances relatives aux stratégies pour gérer la colère (4 items): Moyens; auto-instructions; les moments propices; différence entre une provocation directe ou indirecte.	T1, T14	Question qualitative (fermée)	Non-disponible	4-5-6-7	% de bonnes réponses (Nombre total de 7 bonnes réponses)	

Note: ¹ Pré-test: T1, T2; Implantation de l'intervention: T3 à T12; Post-Test: T13, 14

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristique psychométrique	Échelle	Items	Scores	Cibles d'évaluation
Diminuer la fréquence hebdomadaire des épisodes de colère lors d'une situation problématique.	Questionnaire maison inspiré de Little et al. (2003) et de Dodge et Coie (1987) (Mesure auto-rapportée; Enseignant)	Les interactions sociales de l'élève (9 items) (8 items): Présence d'épisodes de colère à l'école	T1 à T14	Échelle likert: 0-jamais à 4-très souvent	Non-disponible	0-4	3	Somme	Sujets-cibles
Diminuer la fréquence hebdomadaire de conflits à l'école.	Questionnaire maison inspiré de Little et al. (2003) et de Dodge et Coie (1987) (Mesure auto-rapportée; Enseignant)	Les interactions sociales de l'élève (9 items) (8 items): Présence de conflits	T1 à T14	Échelle likert: 0-jamais à 4-très souvent	Non-disponible	0-4	1-2	Somme	

Note : ¹ Pré-test : T1, T2; Implantation de l'intervention : T3 à T12; Post-Test : T13, 14

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristique psychométrique	Items	Scores	Cibles d'évaluation
Augmenter les connaissances de la démarche pour résoudre un conflit.	Questionnaire maison (Mesure auto-rapportée)	Connaissances relatives à la démarche de résolution de conflit (4 items): Moyens; étapes; solutions pacifiques; évaluation.	T1, T14	Question qualitative (fermée)	Non-disponible	8-9-10-11	% de bonnes réponses (Nombre total de 15 bonnes réponses)	Sujets-cibles
Augmenter le répertoire de solutions pacifiques pouvant être utilisées lors d'un problème relationnel.	Version modifiée de l'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.) (Mesure auto-rapportée)	Nombre de fois où le sujet a eu recours à des solutions agressives et prosociales afin de résoudre des problèmes interpersonnels hypothétiques.	T1, T14	Utilisation de trois vignettes	Fidélité inter-juge= 0.91		Nombre de questionnements et de solutions hostiles, d'évitement ou prosociales avant-après	

Note : ¹ Pré-test : T1, T2; Implantation de l'intervention : T3 à T12; Post-Test : T13, 14

Objectifs et construits	Instruments de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Échelle	Items	Scores	Cibles d'évaluation
Diminuer la fréquence hebdomadaire de comportements agressifs envers les pairs et les adultes lors d'une situation problématique.	Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (Enseignant)	Manifestation d'agressivité (17 items)	T1, T14	Échelle likert divisée en sept degrés: Évaluation sur un continuum des descripteurs bipolaires disposés de part et d'autre.	r-test-retest: 0.91 Cohérence interne: 0.80 à 0.95 Inter-juges : 0.68 Alpha de Cronbach: entre 0.90 et 1.0 Normes établies auprès d'une population québécoise	1-7		Seuil clinique	Sujets - cibles
	Questionnaire maison inspiré de Little et al. (2003) et de Dodge et Coie (1987) (Mesure auto-rapportée; Enseignant)	Les interactions sociales de l'élève (9 items) (8 items): Fréquence des comportements agressifs réactifs.	T1 à T14	Échelle likert: 0-jamais à 4-très souvent	Non-disponible	0-4	4-5-6-7-8-9; 4-5-6-7-8	Somme	

Note : ¹ Pré-test : T1, T2; Implantation de l'intervention : T3 à T12; Post-Test : T13, 14

3. Résultats

3.1 Évaluation de la mise en œuvre

3.1.1 Comparaison entre le prévu et le vécu. Les différentes composantes qui ont été retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre sont: (a) la conformité du contenu au programme, (b) le degré d'exposition, (c) la qualité de la participation et (d) le degré de satisfaction des élèves face aux ateliers. Les résultats de ces dernières seront présentés. Les composantes buts et objectifs du programme, stratégies de gestion des apprentissages, code et procédures, système de responsabilité et système de reconnaissance ont été implantées tel que planifié au départ. Notre évaluation s'attardera donc principalement aux composantes qui ont subi des changements au long du programme, dont celles concernant les sujets, le contenu du programme, le contexte temporel et spatial, l'animateur, les stratégies de gestion des comportements ainsi que les stratégies de transfert et de la généralisation.

3.1.1.1 Caractéristique et recrutement des sujets. Les enfants ciblés ont été sélectionnés au sein de trois classes de quatrième année suite à l'administration du questionnaire de classement auprès des enseignantes ainsi que la sociométrie auprès des pairs. Ces élèves proviennent de deux des trois classes, puisque le consentement parental n'a pas pu être obtenu dans la dernière classe. De plus, trois élèves prosociaux ont été sélectionnés principalement à partir de la classification des enseignantes. Les résultats provenant de la procédure de nomination par les pairs ne corroboraient pas avec cette dernière puis ne nous permettaient pas de former un groupe homogène, soit composé de garçons ou de filles.

Les six garçons qui ont participé à l'intervention sont issus de milieux familiaux ayant un statut socioéconomique faible ou moyen. Les élèves ciblés (Jo, Louis, Oliver) ont chacun un plan d'intervention adapté et sont considérés comme étant à risque d'obtenir une cote de trouble de comportement à l'école. Ils semblent manifester des comportements impulsifs, tendent à blâmer les autres élèves pour leurs erreurs et se fâchent rapidement lors de situations ambiguës. De plus, Jo et Olivier tendent à manifester des comportements perturbateurs, tels que de la provocation et de l'opposition. Ces élèves ciblés ont fréquenté une classe d'accueil avant d'être admis dans une classe régulière. Les participants effectuent actuellement leur quatrième année avec leur enseignante respective de l'année dernière, sauf Louis qui fréquentait une classe d'accueil. Les enseignantes connaissent ainsi bien les difficultés et les capacités de leurs élèves. Parmi les six participants, cinq ont immigré au Québec à des périodes différentes au courant des dernières années. Seul Frank est d'origine québécoise.

3.1.1.2 Conformité du programme et du contenu. En ce qui a trait au volet de groupe, les dix ateliers et les thèmes du programme ont été réalisés de manière conforme à ce qui avait été prévu au départ. À l'aide de la grille d'observation (voir annexe IV), qui nous permet d'évaluer la réalisation des différentes étapes d'un atelier, nous pouvons constater que la phase du retour sur l'atelier a été effectuée à 90% tandis que le rappel des opportunités d'appliquer les techniques apprises a été réalisé à 50%. Les limites de temps liées au retard des élèves et à l'inattention de l'animatrice ont influencé la réalisation de ces phases. Les autres étapes ont été réalisées dans une proportion de 100% pour tous les ateliers.

Pour ce qui est des rencontres individuelles, les dix rencontres ont été effectuées de manière conforme à ce qui était planifié. À partir du journal de bord, nous pouvons noter que le contenu de chaque étape a été animé tel que prévu, auprès des trois élèves ciblées. Toutefois, la phase du retour sur les objectifs atteints a été effectuée de manière sporadique due à l'inattention de l'animatrice.

3.1.1.3 Contexte temporel (dosage de l'intervention). Parmi les élèves ciblés, Jo a été présent à tous les ateliers de groupe. Louis a participé à huit ateliers de groupe puis a quitté le programme dû à un déménagement familial. Olivier a quant à lui été présent aux cinq premiers ateliers. Une rencontre individuelle avec l'élève a permis d'identifier la raison du départ, soit le retrait du consentement de la part de la mère quant à la participation de son fils au programme d'intervention. Une situation potentielle reliée aux tensions entre la famille et le milieu scolaire. Les élèves prosociaux ont, pour leur part, participé à tous les ateliers de groupe. À l'aide de la grille d'observation, on constate que les ateliers ont duré en moyenne 53,8 minutes. Ceci est conforme à ce qui était initialement prévu, soit des ateliers d'une durée de 55 minutes. Par contre, l'atelier huit a été écourté d'une dizaine de minutes due au retard des participants au dîner. Ainsi, il ne semble pas y avoir un grand changement en ce qui concerne le temps d'exposition.

Concernant les rencontres individuelles, les élèves ciblés ont été présents aux mêmes nombres de rencontres que le nombre d'ateliers de groupe auxquels ils ont assisté. Celles-ci ont duré en moyenne 19 minutes pour Jo, 15,3 minutes pour Louis et 15,8 minutes pour Olivier, ce qui respecte le temps prévu au départ. Aucun changement considérable, pour le temps d'exposition, n'est apparent. Enfin, les ateliers de groupe et les rencontres individuelles ont eu lieu à l'heure prévue.

3.1.1.4 Animateur. La stagiaire en psychoéducation, responsable du programme, a été seule à animer les ateliers de groupe et les rencontres individuelles, tel que planifié initialement. Ces capacités d'intervention auprès d'élèves manifestants des comportements perturbateurs ont facilité l'animation et la gestion des comportements des participants durant les ateliers. Toutefois, les comportements perturbateurs et d'opposition d'Olivier, au courant du troisième et du quatrième atelier, ont déstabilisé l'animatrice. Cette dernière était moins à l'aise d'animer le contenu de ces ateliers. De plus, malgré la planification et la préparation du contenu, l'auteure du projet s'est sentie moins à l'aise dans l'animation des thèmes des ateliers six et huit, ce qui a pu se faire ressentir auprès des participants.

3.1.1.5 Qualité de la participation et le degré de satisfaction des participants. En ce qui concerne l'intérêt des participants, la figure 2 présente le degré total moyen de la qualité de la participation et de la satisfaction des trois élèves ciblés, au long du programme. Les mesures ont été effectuées en fonction des semaines de présence des participants. L'animatrice évaluait ainsi, à chaque atelier, la participation des élèves sur une échelle likert de trois points (voir tableau 2). De plus, les élèves auto-évaluaient leur degré de participation et de satisfaction, à la fin de chaque atelier, sur une échelle likert de trois points (voir tableau 2). La figure 2 indique que Jo et Louis ont davantage participé que Olivier et semblent avoir été plus satisfaits des ateliers. La participation de Jo était cependant teintée de comportements dérangeants (ex.: difficulté à synthétiser ses idées, discussions hors propos, etc.) qui ont nécessité la mobilisation de l'animatrice pour y mettre un terme. Pour sa part, Olivier a obtenu une moyenne de participation plus basse de 2.2. Nous avons observé que son niveau d'intérêt et de satisfaction baissait graduellement au long des ateliers. En effet, lors du quatrième atelier, Olivier s'opposait, refusait de participer et dérangeait les participants.

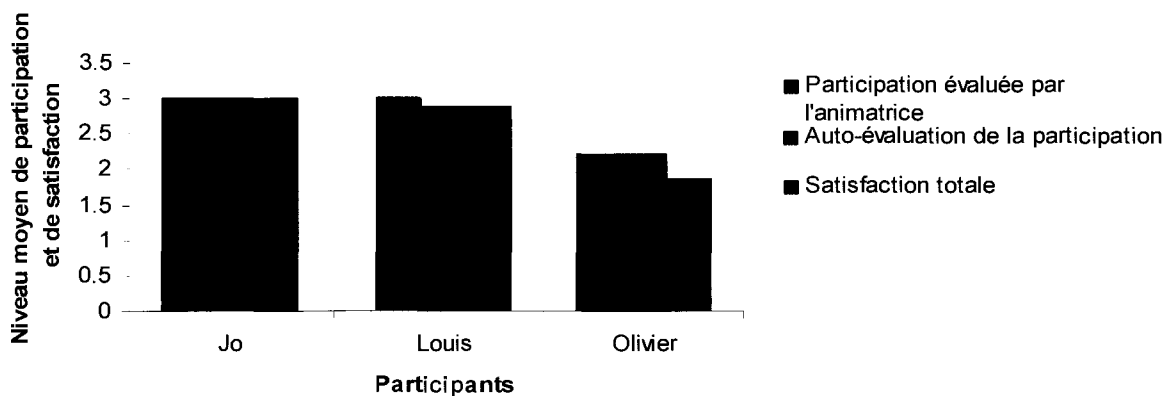


Figure 2. Degré total moyen de la qualité de la participation et de la satisfaction des ateliers de groupe.

3.1.1.6 Contexte spatial. Les ateliers de groupe ont été animés à l'endroit prévu initialement, mis à part l'atelier cinq qui a été effectué dans une autre classe de quatrième année en raison d'engagements de la part de l'enseignante qui nous offrait son local. Cet endroit était aussi propice à l'animation de cet atelier. Il possédait des pupitres, des chaises, un tableau ainsi que tout le matériel nécessaire pour une classe. Les rencontres individuelles ont, quant à elle, eu lieu tel que prévu dans le bureau de l'animatrice.

3.1.1.7 Stratégies de gestion des comportements. En ce qui a trait au volet de groupe, nous pouvons constater que les techniques favorisant l'autonomie (l'intervention par signe, la proximité et le contact visuel), le renforcement social et l'ignorance intentionnelle ont été employées tel que prévu durant les ateliers. Cependant, le système d'avertissement n'a pas été utilisé de manière congruente par l'animatrice lors des quatre premiers ateliers. Ceci a pu influencer négativement les comportements des élèves ciblés. Pour susciter une meilleure gestion des comportements des participants, plusieurs interventions (ex.: l'appel à la réalité de groupe, la confrontation, la reformulation, etc.), provenant des techniques d'intervention de Redl et Wineman (1952), ont été utilisées au long des ateliers. Le retrait à l'intérieur de la classe a aussi été utilisé lors du dernier atelier, auprès de Jo, afin de mettre un terme aux comportements dérangeants. Une réintégration rapide a été effectuée par la suite. Afin de gérer les comportements lors de l'application des tâches attribuées, un tableau des responsabilités indiquant le nom des participants et les tâches respectives a été mis en place à partir du troisième

atelier. Nous avons ainsi observé que les élèves effectuaient plus adéquatement leur responsabilité.

Quant au volet individuel, le retour sur les comportements et la participation des élèves, lors des ateliers, ainsi que l'attribution des points ont aussi été effectués tel que prévu initialement. Le retour sur les attitudes a favorisé la mise en place de moyens et d'interventions individualisées pour gérer les comportements de chaque élève ciblé durant les ateliers de groupe.

3.1.1.8 Stratégies de transfert et de la généralisation. Quelques modifications ont été subies en ce qui concerne les stratégies de transfert et de la généralisation. En effet, les enseignantes respectives ont reçu, à quelques reprises au long du programme, des lettres informatives portant sur les apprentissages effectués lors des ateliers. Cette mesure a facilité le suivi des élèves. À partir de la grille d'observation, nous pouvons noter que la quatrième étape des ateliers de groupe (rappel des occasions d'exercer les habiletés apprises) a été effectuée lors de cinq ateliers sur dix. Il est donc possible que ceci ait limité l'application complète des techniques apprises dans leur vécu personnel.

Concernant le volet individuel, les élèves ciblés avaient des objectifs à atteindre en lien avec les habiletés apprises, chaque semaine. À partir du journal de bord, nous avons noté que Jo a atteint sept objectifs sur neuf, Louis en a atteint six sur sept et Olivier en a atteint deux sur cinq. Enfin, la présentation des techniques apprises dans les classes respectives des élèves ciblés n'a pas eu lieu tel que prévu. Un conflit d'horaire avec les enseignantes et un désistement de leur part nous a incités à délaisser cette stratégie de généralisation. Les autres stratégies de transfert et de la généralisation ont été respectées, autant pour les ateliers de groupe que pour les rencontres individuelles.

3.1.2 Jugement global sur la mise en œuvre. En somme, la mise en œuvre du programme d'intervention semble être conforme aux composantes prévues du modèle psychoéducatif de Gendreau (Gendreau & Collaborateurs, 2001), à l'exception de certaines composantes qui ont été modifiées pour s'adapter aux caractéristiques des élèves et de l'environnement. D'abord, le recrutement des participants prosociaux a été effectué uniquement à partir de la nomination des enseignantes afin d'obtenir un groupe homogène (six garçons). Le déménagement d'un participant ciblé et le retrait d'un autre ont fait en sorte qu'un seul élève ciblé a été exposé conformément au contenu de tous les ateliers et des rencontres individuelles prévues. Malgré les départs, ces participants ont été satisfaits des ateliers puis ont démontré de l'intérêt. Concernant

les stratégies de gestion des comportements, différentes techniques d'intervention ont été utilisées, le retrait préventif en classe a été privilégié puis un tableau des responsabilités a été affiché afin de mieux gérer les comportements des participants à des moments précis durant les ateliers. La composante stratégie de transfert et de la généralisation a aussi subi des modifications en ce qui a trait à l'information transmise aux enseignantes. De plus, des contraintes du milieu ont limité la présentation des apprentissages effectués au long du programme, dans les classes respectives des participants. Enfin, le reste de ces composantes manifeste un degré de conformité élevé entre le prévu et le vécu.

3.1.3 Implications eu égard à l'évaluation des effets. Divers éléments ciblés suite à l'évaluation de la mise en œuvre peuvent influencer les effets du programme. Malgré la conformité de la majorité des composantes évaluées à ce qui était prévu, les modifications effectuées peuvent avoir une incidence sur les résultats obtenus. Tout d'abord, le départ des deux élèves ciblés peut avoir une incidence négative sur les résultats escomptés. N'ayant pas été exposé à tout le contenu prévu, il est possible de ne pas observer de changement chez ces participants. Cette modification peut avoir contribué à accentuer l'incidence positive de la présence des trois pairs prosociaux auprès d'un élève ciblé, au courant des ateliers. Le recours à ces pairs risque ainsi d'avoir collaboré à l'amélioration des comportements du participant ainsi qu'à leur généralisation dans son vécu personnel.

Dans le même ordre d'idée, les changements qui ont été apportés aux stratégies de gestion des comportements peuvent aussi influencer les effets du programme. En effet, la manifestation des comportements dérangeants de la part de Jo et d'Olivier ainsi que les lacunes présentes quant à l'utilisation du système d'avertissement ont incité l'animatrice à adopter différentes techniques d'intervention. Elle a aussi utilisé le retrait dans la classe afin d'assurer la mise en relation des participants avec le contenu livré. La présence de ce contrôle externe peut avoir limité le développement de l'autonomie des élèves ciblés. Ceci peut d'autant plus avoir une incidence négative sur l'amélioration de l'autocontrôle et de la gestion de la colère ainsi que la diminution des comportements agressifs.

Par la suite, les comportements perturbateurs d'Olivier peuvent être mis en lien avec les conflits présents entre sa famille et le milieu scolaire, la baisse graduelle de son intérêt ainsi que l'atteinte de deux objectifs sur cinq. De plus, la manifestation de ces comportements semble être liée à la présence de comportements problématiques en classe (ex.: opposition, bruit de bouche,

etc.), depuis le début de l'année. Ces éléments peuvent ainsi avoir une incidence négative sur les résultats obtenus de cet élève.

En ce qui a trait à la composante animateur, le sentiment d'insécurité présent quant à l'animation de certains thèmes a pu limiter l'animation optimale des ateliers six et huit et, de ce fait, influencer la généralisation des habiletés acquises. Ainsi, les lacunes quant à la transmission des techniques pour gérer la colère et les moyens d'appliquer les étapes de résolution de conflit peuvent limiter la diminution souhaitée des épisodes de colère et des comportements agressifs. Les stratégies de transfert et de la généralisation peuvent aussi avoir influencé les effets du programme. En effet, le retour sur l'atelier, le rappel d'appliquer les habiletés apprises dans leur vécu et l'absence de transmission des connaissances dans leur classe respective n'ont pas été réalisés de manière conforme. Ceci peut de ce fait limiter les capacités des élèves à généraliser les habiletés acquises sur les comportements manifestes dans le vécu. Il est donc possible de ne pas observer de changement chez les participants concernant la diminution des conflits et des comportements agressifs.

D'autres composantes évaluées peuvent avoir une incidence positive sur les résultats de l'intervention. En ce qui a trait aux stratégies de gestion des apprentissages, elles ont été utilisées conformément à ce qui était prévu ce qui semble avoir favorisé une animation complète des thèmes prévus. Ayant été exposé de manière optimale au contenu, à partir des divers moyens de mise en relation, ceci peut engendrer un intérêt soutenu des participants. Concernant le dosage, un seul élève ciblé a participé à tous les ateliers de groupe et aux rencontres individuelles, ce qui risque d'influencer les effets obtenus. En effet, il est possible d'observer des changements en regard des objectifs considérant qu'il a été en contact avec le contenu complet du programme. Quant à Louis, sa non-exposition aux ateliers portant sur l'exploration et l'évaluation des solutions risque de limiter l'augmentation du répertoire de solutions prosociales ainsi que la diminution des comportements agressifs. Toutefois, sa participation aux ateliers ciblant les connaissances des émotions ainsi que des stratégies de gestion de la colère et de résolution de conflit peut engendrer des modifications à ce niveau. Pour ce qui est d'Olivier, les changements liés aux épisodes de colère et aux comportements agressifs peuvent ne pas être observés dû à son départ hâtif. N'ayant pas été exposé aux ateliers portant sur la gestion de la colère et les stratégies de résolution de conflit, ce participant n'a pas été en contact avec les techniques apprises et n'a pas eu l'opportunité de les mettre en pratique.

3.2 Évaluation des effets

3.2.1 Stratégie d'analyse employée. Les mesures du programme ont été recueillies sur 14 semaines, soit deux semaines de pré-test (T1-T2), 10 semaines de mesures répétées (T3 à T12) et deux semaines de post-test (T13-T14). Par contre, un seul élève ciblé, Jo, a des mesures complétées. Ayant ainsi participé à tous les ateliers, les résultats émis s'attardent principalement à l'incidence de l'intervention auprès de ce participant. Pour ce qui est des deux autres élèves, Louis a dix temps de mesure de complétés et Olivier n'a aucun temps de mesure retenu puisqu'il a quitté le programme de manière précoce. L'incapacité d'effectuer un post-test auprès de ce participant nous empêche d'analyser l'incidence de l'intervention, due aux résultats manquants.

Pour présenter les résultats du programme, une analyse qualitative et graphique sera privilégiée. Trois sections présenteront les données, et cela, en fonction des objectifs mesurés et des sources d'évaluation employées. La première section portera sur les changements obtenus au plan des connaissances, soit des émotions (objectif 1.1), de la gestion de la colère (objectif 1.2) et de la démarche de résolution de conflit (objectif 2.1). Les résultats obtenus quant au répertoire de solutions pacifiques (objectif 2.2) seront décrits dans la deuxième section. Enfin, la dernière section présentera les données obtenues au plan des épisodes de colère (objectif 1.3), des conflits (objectif 1.4) et des comportements agressifs (objectif 2.3 et 2.4), survenus à l'école.

3.2.2 Résultats obtenus.

3.2.2.1 Objectif spécifique 1.1: Améliorer la reconnaissance des émotions. En ce qui a trait au premier objectif, les données ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire maison auprès des élèves ciblés. Les résultats présentés à la figure 3 représentent les données au pré-test et au post-test. Les scores démontrent une tendance croissante pour les deux participants. Ayant débuté au même niveau, Jo et Louis se sont améliorés environ au même degré. Ainsi, on constate que cet objectif est atteint par les deux participants.

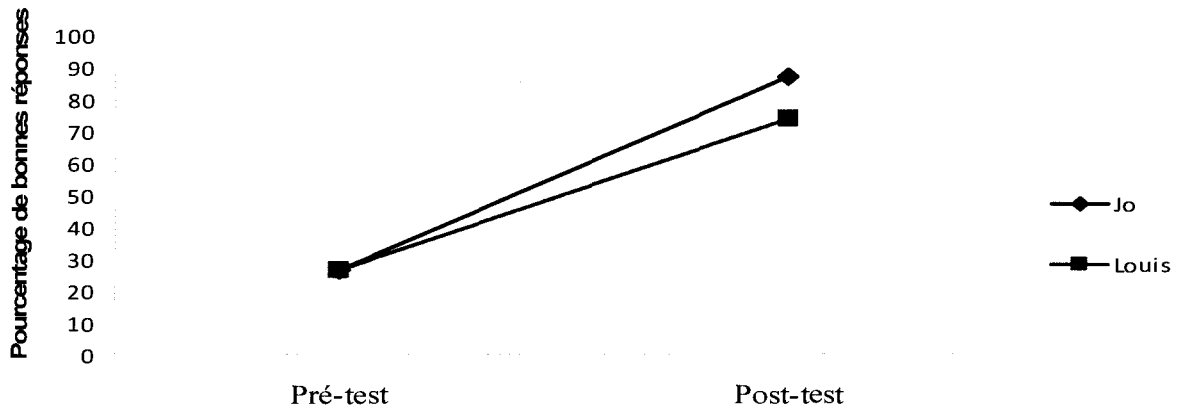


Figure 3. Connaissances relatives aux émotions.

3.2.2.2 Objectif spécifique 1.2: Augmenter les stratégies de gestion de la colère. La figure 4 illustre les résultats de ce deuxième objectif évalué, qui ont aussi été recueillis auprès des participants par le questionnaire maison. Possédant des connaissances similaires au départ, nous notons une légère croissance chez Jo, suite à l'intervention. Les résultats de Louis, quant à eux, démontrent une hausse marquée des connaissances après l'intervention, soit une amélioration de 40%. La différence entre les deux participants s'explique surtout par leurs connaissances au niveau des types de provocation. Avant l'intervention, aucun des participants ne pouvait décrire la différence entre une provocation directe et indirecte. Suite à l'intervention, Louis pouvait expliquer la différence entre les deux types. L'objectif semble donc être partiellement atteint par Jo et complètement atteint par Louis.

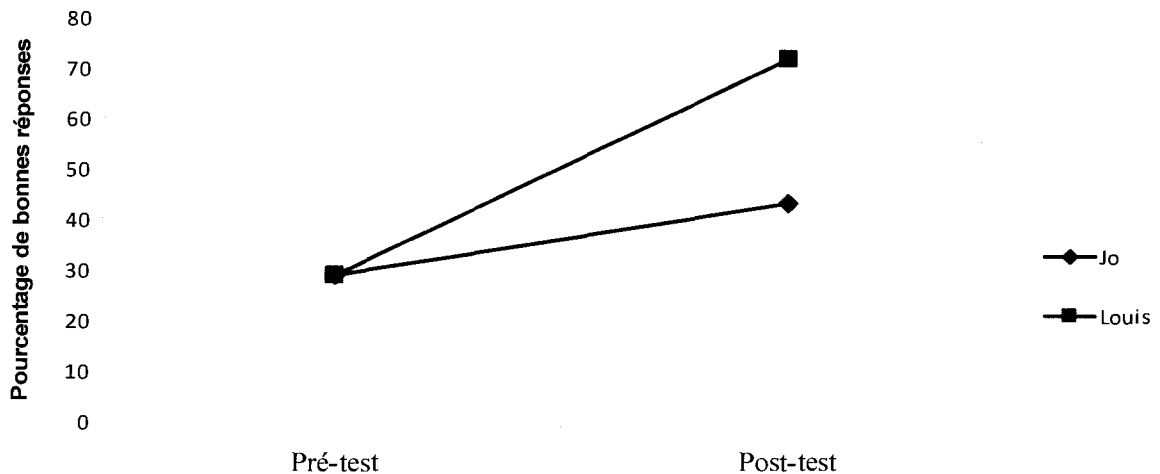


Figure 4. Connaissances relatives aux stratégies de gestion de la colère.

3.2.2.3 Objectif spécifique 2.1: Augmenter les connaissances de la démarche de résolution de conflit. Quant au troisième objectif mesuré par le questionnaire maison, soit les connaissances concernant la démarche de résolution de problème, les résultats sont présentés à la figure 5. Pour ce qui est de Jo, nous remarquons une légère tendance croissante suite à l'intervention. En ce qui a trait à Louis, nous constatons une amélioration de 50%. Possédant moins de connaissances que Jo sur la résolution de problème avant l'intervention, Louis a nommé plus de bonnes réponses après l'intervention. Les deux participants ont ainsi atteint leur objectif, soit d'augmenter leurs connaissances de la démarche de résolution de conflit.

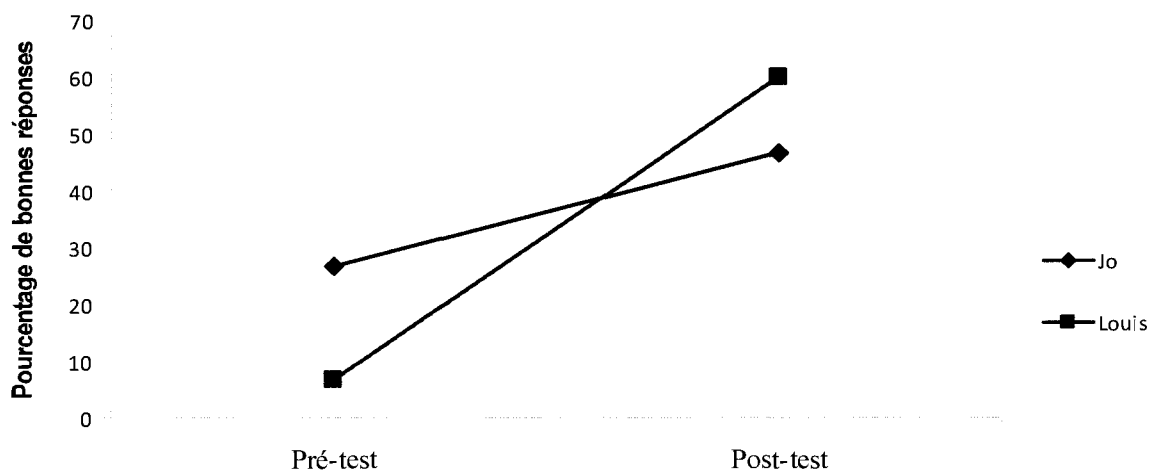


Figure 5. Connaissances relatives à la démarche de résolution de problème.

3.2.2.4 Objectif spécifique 2.2: Augmenter le répertoire de solutions pacifiques lors d'un problème relationnel. Afin d'évaluer les changements obtenus quant aux habiletés de résolution de problèmes interpersonnels lors de situations hypothétiques, l'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.; Groleau, 1990) a été administrée avant et après l'intervention. L'ERPI permettait ainsi d'évaluer, auprès des deux participants, au T1 et T14, les types de solutions ciblées, tels que le recours à des questionnements ainsi qu'à une solution évitante, agressive ou pacifique, lorsqu'ils font face à des situations problématiques hypothétiques.

Les données obtenues, illustrées à la figure 6, nous permettent de constater que le nombre de solutions d'évitement et agressives nommées est demeuré faible et stable pour les deux participants. De plus, on note chez Jo une légère diminution du nombre de questionnements et une légère hausse du nombre de solutions pacifiques. Pour ce qui est de Louis, on constate une légère augmentation du nombre de questionnements, face aux situations problématiques, et une

diminution du nombre de solutions pacifiques, après l'intervention. Ainsi, le répertoire de solutions pacifiques de Jo est plus élevé que celui de Louis quant aux mesures prises au pré-test et au post-test. De ce fait, on note que Jo a partiellement atteint son objectif contrairement à Louis qui ne l'a pas atteint.

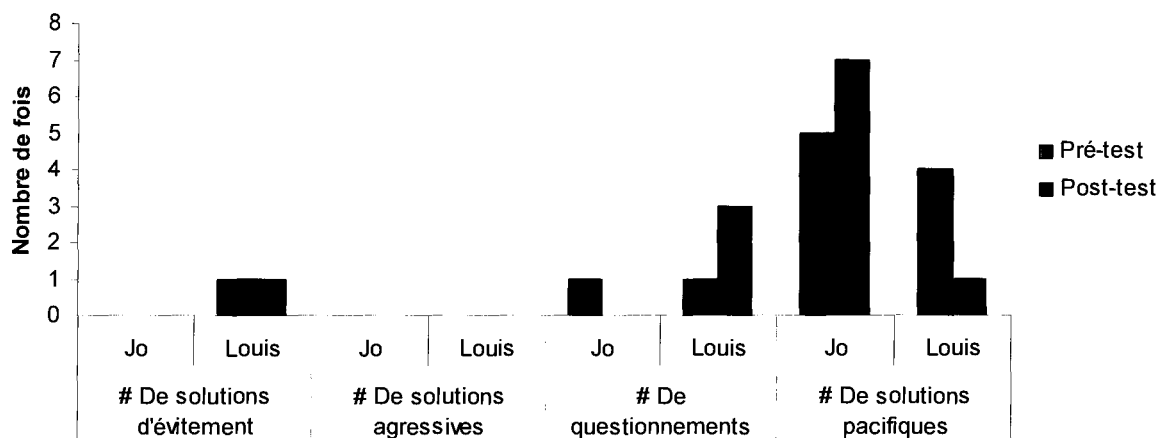


Figure 6. Type et fréquence des solutions nommées par les participants aux trois mises en situation, de l'ERPI.

3.2.2.5 Objectifs spécifiques 1.3, 1.4, 2.3 et 2.4: Diminuer la fréquence des épisodes de colère, des conflits à l'école et des comportements agressifs réactifs. Concernant la fréquence hebdomadaire des conflits, des épisodes de colère et de la manifestation de comportements agressifs réactifs, des données ont été recueillies auprès des participants et de leurs enseignantes respectives. Ces résultats permettent d'évaluer le but du programme qui est de prévenir l'augmentation des comportements agressifs réactifs. Pour ce faire, ces différents objectifs ont été mesurés à partir du questionnaire maison, soit le questionnaire des interactions sociales de l'élève, inspiré de Little et al. (2003) et de Dodge et Coie (1987). Cet instrument a été administré à tous les temps de mesure, soit une fois par semaine. L'évolution de chaque participant est ainsi présentée en fonction des divers construits. Par la suite, seront présentés les résultats obtenus à l'Échelle des dimensions du comportement (EDC; Poirier et al., 1996), remplie par l'enseignante au pré-test et au post-test.

Fréquence des conflits et des épisodes de colère. Les figures 7 et 8 présentent la moyenne des résultats rapportés par les élèves et les enseignantes, en ce qui concerne la fréquence hebdomadaire de conflits à l'école (objectif 1.4) ainsi que des épisodes de colère (objectif 1.3).

Précisons que pour les deux participants, les fluctuations rapportées par les deux sources d'évaluation demeurent relativement similaires, bien que les observations des enseignantes soient souvent plus négatives que celles des élèves. Pour ce qui est de Jo, les résultats obtenus indiquent une légère baisse du nombre de conflits et une stabilité des épisodes de colère entrecoupée de légères augmentations.

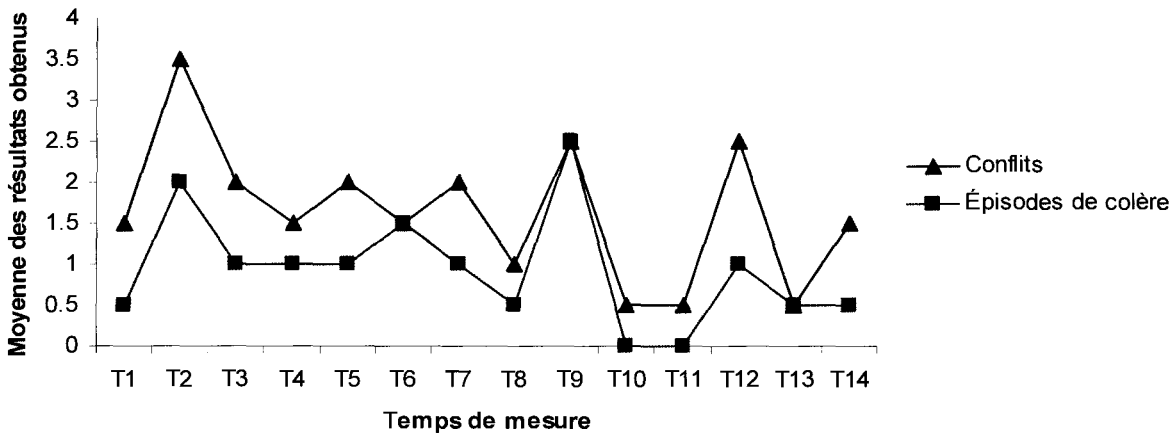


Figure 7. Moyenne des résultats quant à la fréquence des conflits et des épisodes de colère de Jo.

En ce qui concerne Louis, les scores obtenus démontrent une baisse marquée de la fréquence de conflit, à travers l'intervention. Les résultats indiquent par contre une légère augmentation de la fréquence des épisodes de colère, qui semblent se stabiliser à la baisse à partir du T7. On observe toutefois une très faible présence des épisodes de colère avant l'intervention. Ainsi, nous notons que les résultats de Louis se démarquent de celles de Jo. En effet, les résultats de Louis démontrent une plus faible fréquence de conflits et d'épisodes de colère que Jo, tout au long de l'intervention. Considérant les résultats, on remarque que les deux participants ont atteint partiellement l'objectif portant sur la diminution des conflits, mais ils n'ont toutefois pas atteint l'objectif ciblant la diminution des épisodes de colère.

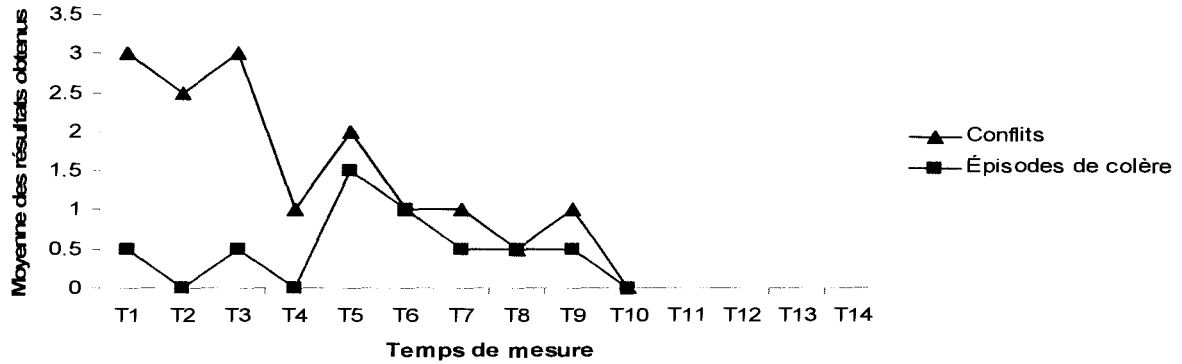


Figure 8. Moyenne des résultats quant à la fréquence des conflits et des épisodes de colère de Louis.

Fréquence des comportements agressifs envers les pairs et les adultes. Les figures 9 et 10 illustrent la moyenne des résultats rapportés par les élèves et les enseignantes, quant à la fréquence hebdomadaire des comportements d'agressivité réactive envers les pairs (objectif 2.3) et des comportements d'agressivité réactive envers les adultes (objectif 2.4). En ce qui a trait à Jo, les résultats obtenus par les deux sources d'évaluation indiquent que les comportements agressifs réactifs envers les pairs varient considérablement d'une semaine à l'autre. On constate cependant une légère diminution des comportements agressifs réactifs envers les adultes. Tel que pour les objectifs précédents, nous avons également noté que les observations de l'enseignante se différencient de celle de Jo, celle-ci rapportant une plus grande fréquence des comportements agressifs envers les pairs. Par souci de parcimonie, cette nuance n'est toutefois pas illustrée dans le graphique.

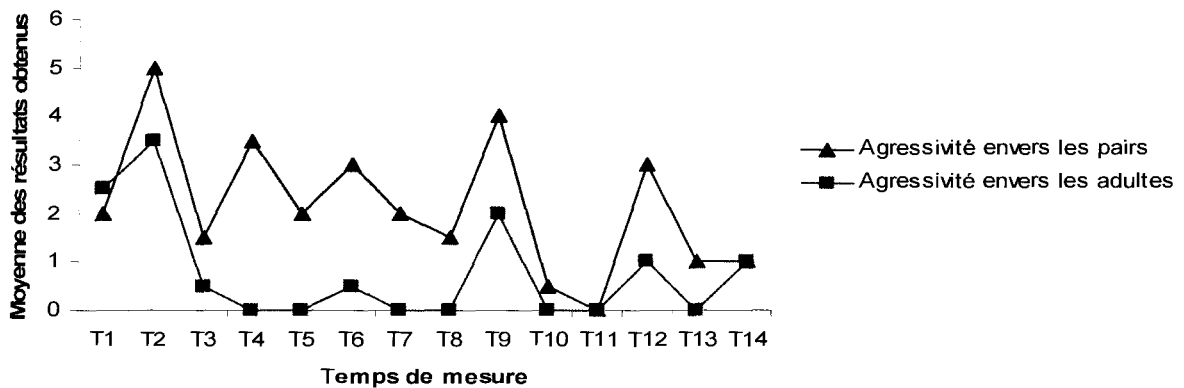


Figure 9. Moyenne des résultats quant à la fréquence des comportements agressifs réactifs de Jo envers les pairs et les adultes.

Pour ce qui est de Louis, les scores obtenus indiquent une légère baisse des comportements agressifs réactifs envers les pairs. Quant aux comportements agressifs réactifs envers les adultes, les données rapportées démontrent une stabilité. Ces comportements demeurent toutefois très faibles au courant du programme. Louis se démarque de Jo en rapportant un niveau plus faible de comportements d'agressivité réactive, à travers l'intervention, ce que confirment également les observations de l'enseignante. Selon les deux sources d'évaluation, on remarque que les comportements d'agressivité envers les pairs sont plus fréquents que ceux envers les adultes, pour les deux participants. Globalement, les enseignantes indiquent une plus grande fréquence des conflits, des épisodes de colère et des comportements agressifs que les participants.

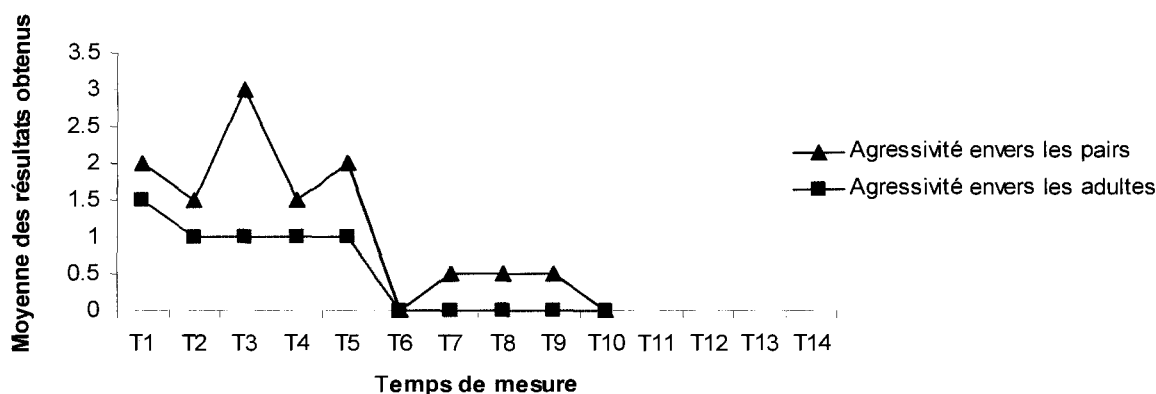


Figure 10. Moyenne des résultats quant à la fréquence des comportements agressifs réactifs de Louis envers les pairs et les adultes.

Les comportements observés selon l'Échelle des dimensions du comportement (EDC). Les enseignantes respectives des participants ont complété, au pré-test et au post-test, l'échelle d'agressivité et d'opposition de l'EDC. Les résultats obtenus pour chaque élève sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5. Résultats obtenus à l'échelle d'agressivité et d'opposition de l'EDC pour les deux participants

	Résultats au pré-test	Seuil	Résultats au post-test	Seuil
Jo	72	Très à risque	74	Très à risque
Louis	70	Très à risque	61	À risque

L'EDC utilise des normes québécoises nous permettant ainsi de comparer les résultats individuels obtenus aux échelles. Selon cet instrument de mesure, un score de 59 et moins équivaut à un résultat «normal». Un résultat entre 60 et 70 correspond à un score «à risque» et un score de 70 et plus est considéré comme «très à risque». Le tableau 5 indique que Jo est demeuré dans le seuil «très à risque» et a obtenu deux points supérieurs, après l'intervention. Quant à Louis, il se situait au départ dans le seuil «très à risque». Suite à l'intervention, il s'est retrouvé dans la catégorie «à risque». Ainsi, Louis démontre une amélioration en regard des comportements agressifs tandis que Jo indique une stabilité. En considérant les résultats obtenus, au rapport d'interaction social et à l'EDC, on note que Louis a atteint partiellement l'objectif ciblant la diminution des comportements agressifs envers les pairs, à l'opposé de Jo qui ne l'a pas atteint. De plus, les deux participants semblent avoir partiellement atteint leur objectif ciblant la diminution des comportements agressifs envers les adultes.

4. Discussion

4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs et liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

L'objectif général distal du programme d'intervention consiste à prévenir l'aggravation des comportements agressifs réactifs chez les enfants âgés de neuf à dix ans. L'un des objectifs généraux proximaux est d'améliorer la régulation de la colère chez les enfants. Quatre objectifs spécifiques sont ciblés, soient le fait d'améliorer la reconnaissance des émotions, d'augmenter les connaissances des stratégies de gestion de la colère ainsi que de diminuer les épisodes de colère et les conflits. Le second objectif général proximal consiste à améliorer les habiletés de résolution de conflit des participants. Pour ce faire, quatre objectifs spécifiques sont aussi ciblés, soient l'augmentation des connaissances de la démarche de résolution de conflit et du répertoire de solutions pacifiques ainsi que la diminution des comportements agressifs envers les pairs et des comportements agressifs envers les adultes manifestes lors d'une situation problématique. L'atteinte de ces différents objectifs spécifiques sera ainsi discutée.

Les résultats obtenus indiquent d'abord que Jo et Louis ont partiellement à complètement atteint leurs objectifs concernant les diverses connaissances ciblées. En effet, on note une tendance croissante en ce qui a trait à la connaissance des émotions, des stratégies de gestion de la colère et de la démarche de résolution de conflit, suite à l'intervention. Celle-ci est davantage marquée auprès de Louis. Il est donc possible de constater une incidence positive du programme

quant à ces objectifs, malgré le départ de ce dernier avant la fin de l'intervention. Le contenu des ateliers et les moyens de mise en relation (jeux de rôle, jeu quiz, discussion, etc.) semblent avoir suscité l'attention des participants, ce qui a pu influencer positivement les données. On remarque notamment que l'intérêt et la participation de ces élèves sont demeurés élevés au long du programme. Malgré la gestion de comportement ayant dû être effectuée auprès de Jo lors de certains ateliers, son intérêt et sa participation élevés se sont maintenus. Par contre, ceci peut avoir limité ses opportunités d'être en contact avec les habiletés apprises. De plus, la présence de Jo à tous les ateliers du programme et le contact individuel avec les pairs prosociaux, agissant à titre de modèle de comportements prosociaux, peuvent avoir influencé positivement ses connaissances en lui offrant le temps nécessaire de les intégrer.

Concernant l'objectif qui cible l'augmentation du répertoire de solutions pacifiques, les données obtenues nous permettent de constater que ce dernier est partiellement atteint, et ce, uniquement par Jo. Suite à l'intervention, Jo nommait plus de solutions pacifiques pour résoudre une situation problématique hypothétique. Cependant, il faut considérer que pour Jo, le nombre de solutions prosociales a légèrement augmenté. Pour ce qui est de Louis, on note une tendance à la baisse concernant le choix de solutions pacifiques. Son départ, avant la fin de l'intervention, et la non-exposition aux ateliers portant sur les solutions prosociales pourraient expliquer pourquoi le programme d'intervention n'a pas contribué à l'augmentation de son répertoire de solutions pacifiques.

Pour ce qui est de l'objectif portant sur la diminution de la fréquence des conflits, les résultats indiquent que les deux participants ont partiellement atteint cet objectif. Toutefois, les données varient d'un participant à l'autre, puisque Louis rapporte une plus faible fréquence de conflits. De plus, on constate une différence entre les sources d'évaluation. En effet, les enseignantes rapportaient plus de conflits que les participants ce qui peut s'expliquer par un biais de désirabilité social des élèves ciblés envers l'animatrice. Ces derniers ne semblaient pas rapporter tous les conflits survenus. Plus spécifiquement en ce qui concerne les résultats de Jo, cette divergence peut aussi s'expliquer par une tendance de la part de l'enseignante à évaluer négativement l'élève. En effet, l'enseignante semble avoir un faible lien significatif avec l'élève ce qui peut influencer négativement ses données. Quant à Louis, considérant qu'il n'a pas participé à tous les ateliers on ne peut pas dire que le programme d'intervention a eu un effet en regard de cet objectif. D'ailleurs, comme le programme incluait peu les parents, le faible lien de collaboration établi avec eux peut être considéré comme un aspect qui a limité la généralisation des acquis à la maison. De plus, l'omission de la part de l'animatrice d'effectuer de manière

conforme le retour sur les ateliers et d'inciter les élèves à pratiquer les habiletés apprises pour généraliser les connaissances peut avoir engendré une baisse mineure des conflits auprès des deux participants.

En ce qui concerne l'objectif ciblant la diminution des épisodes de colère, les données sont similaires entre les participants qui n'ont pas atteint cet objectif. Pour ce qui est de Jo, on observe une stabilité des épisodes de colère entrecoupée de légères augmentations. Cette légère tendance à la hausse peut s'expliquer par le retrait par les parents des jeux vidéo, associés à la guerre et à la violence, suite à la demande de l'enseignante et de l'animatrice. Cette demande a été effectuée lors du plan d'intervention, parallèlement à l'intervention. Les limites claires de l'animatrice, face au sujet de discussion principale de Jo (jeux vidéo), peuvent aussi l'avoir incité à ressentir davantage de colère. De plus, l'importante présence de ces sujets de discussion, lors des ateliers qui portaient sur la gestion de la colère, nous incite à constater que Jo semblait peu disponible face aux acquis ce qui a possiblement influencé les résultats. La gestion des comportements de Jo peut d'autant plus être considérée comme un élément qui a influencé l'atteinte de cet objectif. Quant à Louis, son objectif est aussi non atteint. Selon les données obtenues, la fréquence des épisodes de colère, au pré-test, était très basse. Il n'est donc pas possible d'observer une baisse des épisodes de colère. Par contre, on constate une légère augmentation des épisodes de colère. L'animation non optimale de l'animatrice, lors des ateliers portant sur les techniques de gestion de la colère, peut expliquer en partie la légère augmentation des épisodes de colère de la part des deux participants ainsi que leur difficulté à atteindre l'objectif. Rappelons que l'omission de l'animatrice d'effectuer le retour sur l'atelier et d'inciter les participants à appliquer les habiletés apprises dans leur vécu peut avoir eu une incidence sur cet objectif. Compte tenu des éléments précédents, il est possible de dire que le programme d'intervention n'a pas contribué à diminuer les épisodes de colère.

Enfin, l'objectif portant sur la diminution des comportements agressifs envers les pairs est partiellement atteint par Louis et non atteint par Jo. En ce qui a trait à l'objectif ciblant la diminution des comportements agressifs envers les adultes, les deux participants l'ont partiellement atteint. Concernant Jo, les données obtenues indiquent une fluctuation des comportements agressifs envers les pairs, mais une légère diminution des comportements agressifs envers les adultes. Malgré la légère baisse de ses comportements agressifs, ceci ne se traduit pas dans les résultats obtenus au post-test de l'EDC. Ces derniers indiquent une stabilité du seuil. Les changements effectués concernant les stratégies de gestion de comportement, soit l'utilisation du retrait préventif en classe et le maintien des stratégies de contrôle externe, ont pu

influencer négativement les résultats et l'acquisition de l'autocontrôle de ce participant. Ceci a aussi pu limiter les occasions de Jo d'être en contact direct avec les habiletés apprises et, de ce fait, diminuer les prises de conscience pouvant influencer ses comportements. Pour ce qui est de Louis, les résultats indiquent une légère baisse des comportements agressifs envers les pairs et une stabilité des comportements agressifs envers les adultes. Précisons que les résultats des enseignantes étaient plus élevés que ceux des participants quant à ces deux objectifs. De ce fait, les comportements des élèves ciblés ne se manifestaient peut-être pas toujours en présence de leurs enseignantes respectives. Ceci peut avoir influencé les perceptions de ces dernières et peut expliquer cette discordance entre les deux sources d'évaluation.

Malgré la participation et l'intérêt élevé des participants face au contenu et aux moyens de mise en relation, la diminution obtenue quant aux comportements agressifs reste mineure. Ce résultat peut notamment s'expliquer par une omission de la part de l'animatrice d'effectuer le retour sur l'atelier et d'inciter les élèves à pratiquer les habiletés apprises en dehors du contexte des ateliers. Dans ce sens, les techniques apprises n'ont pas été présentées dans les classes respectives des élèves ciblés limitant le transfert des connaissances vers les comportements. De plus, l'animation non optimale de l'animatrice lors de l'atelier ciblant l'application des connaissances apprises peut aussi avoir eu une incidence en ce qui concerne l'atteinte de ces objectifs. Par contre, la présence des pairs prosociaux a su créer un climat favorable aux apprentissages et à la création de relations sociales positives. De plus, les activités de groupe et les rencontres individuelles semblent avoir facilité l'établissement d'un lien significatif entre les participants et l'animatrice, ce qui peut avoir favorisé une meilleure généralisation des acquis. Enfin, l'établissement du lien de collaboration avec les enseignantes, à partir des lettres informatives remises à quelques reprises au cours du programme, tend à avoir mobilisé davantage l'enseignante de Louis.

En définitive, quelques changements en lien avec les objectifs fixés ont été constatés. Cependant, il est difficile d'attribuer les effets obtenus spécifiquement au programme d'intervention, puisque le devis utilisé ne contrôle pas toutes les variables externes qui ont pu influencer les construits évalués. Par ailleurs, on note que la présence des pairs prosociaux a pu limiter l'effet de stigmatisation et les effets iatrogènes, dont Jo et Louis auraient pu être témoins s'ils avaient participé seuls au programme d'intervention.

4.2 Liens entre les résultats et le contexte théorique

Considérant que notre programme d'intervention s'inspire d'autres programmes efficaces ayant des objectifs similaires, soit la diminution des comportements agressifs, l'augmentation de l'autocontrôle et l'amélioration des habiletés sociales, il est possible d'établir des liens entre nos résultats et ceux obtenus par ces programmes. De ce fait, le présent programme d'intervention est basé sur les meilleures pratiques connues, telles que celles identifiées dans la recension des interventions déjà expérimentées. Toutefois, plusieurs éléments théoriques peuvent expliquer les faibles effets significatifs ayant été engendrés par ce programme. En effet, il a été administré sur une courte période de temps, contrairement à la plupart des autres programmes qui s'étalent sur une période plus longue. De plus, le présent programme d'intervention comprenait un volet, soit celui de l'enfant. Certains programmes dont nous nous sommes inspirés, dont le programme PATHS (Greenberg et al., 1995) et le programme PARC (Potvin et al., 1995), proposent quant à eux des cibles multiples, telles qu'un volet enseignant et un volet parent. Enfin, l'intervention visait principalement les élèves présentant des facteurs de risques individuels. Ceci a pu limiter son incidence concernant les objectifs, puisqu'elle ne ciblait pas d'autres facteurs de risques associés aux comportements agressifs. En effet, les facteurs de risque microsystemiques, soient les pratiques parentales et les facteurs d'adversité socio-familiaux, n'ont pas été considérés par le programme.

4.3 Avantages et limites de l'intervention et pistes futures

Différents avantages de notre programme d'intervention sont recensés. D'abord, la présence et l'implication des pairs prosociaux dans le programme, agissant comme modèle de comportements appropriés, ont su favoriser un climat dynamique lors des ateliers. Leur inclusion a d'autant plus été nécessaire afin de minimiser les effets de stigmatisation et les effets iatrogènes qu'auraient pu vivre les élèves ciblés. Par la suite, le présent programme évalué est facilement reproductible et réalisable puis il est peu coûteux. Ayant un contenu aisément adaptable à des enfants de tout âge au primaire, tel que suggéré par le programme PARC dont nous nous sommes inspirés, notre programme s'avère applicable dans divers milieux d'intervention.

Les rencontres individuelles hebdomadaires représentent également une composante marquante du présent programme. Ces rencontres ont permis aux élèves ciblés de développer un lien significatif avec l'animatrice ainsi que d'effectuer des retours sur les acquis et sur leur participation lors des ateliers. Par ailleurs, les stratégies de gestion des apprentissages semblent avoir facilité la transmission du contenu auprès des participants ainsi que le transfert et la

généralisation des acquis. Ceci leur a offert l'opportunité d'exercer les habiletés apprises et de communiquer leurs expériences personnelles. Le partage des expériences vécues a favorisé les prises de conscience puis a suscité l'intérêt et la participation des élèves du groupe. En effet, on observe une appréciation élevée des ateliers, compte tenu des résultats obtenus en regard de l'intérêt et de la participation des élèves ciblés. L'un des éléments avantageux de notre intervention constitue en la variété des sources de mesure (élèves, enseignants, animatrice). Celle-ci nous a permis d'effectuer un portrait global des comportements des participants. Enfin, les divers échanges avec les enseignantes qui ont eu lieu tout au long du programme ont facilité leur implication soutenue auprès des élèves. Connaissant les élèves depuis un an, les enseignantes représentaient d'ailleurs une source d'évaluation fiable pour effectuer les prises de mesure lors du pré-test, ce qui a pu influencer la validité des résultats.

Le présent programme d'intervention comporte aussi certaines limites. Tout d'abord, malgré la variété des sources de mesure, il aurait été préférable d'impliquer une observatrice indépendante lors de l'évaluation de la mise en œuvre afin de valider nos résultats. En effet, malgré la motivation suscitée chez les participants quant aux objectifs fixés chaque semaine, leur évaluation était déficitaire, car elle était effectuée par l'élève uniquement. L'incapacité de l'animatrice à être présente dans le vécu quotidien des participants et les biais associés à la désirabilité sociale auraient pu être contrôlés par la présence d'une seconde source d'information, soit l'enseignante. Par la suite, les deux prises de mesures effectuées avant et après l'intervention sont insuffisantes. Un nombre plus élevé de prises de mesures aurait été préférable afin d'obtenir un niveau de base plus stable pour s'assurer de mieux observer les changements. Dans le même ordre d'idée, le devis ABA utilisé contrôlait peu toutes les variables externes pouvant influencer les effets. Ceci engendre une difficulté à identifier l'incidence exacte du programme d'intervention sur les données obtenues. D'ailleurs, le départ de deux participants lors du programme peut avoir influencé négativement les résultats obtenus et limiter la généralisation des acquis.

L'une des limites importantes du programme consiste en l'implantation de l'intervention auprès d'une seule cible, soit les enfants, en raison des contraintes du contexte scolaire. L'absence de volets multimodaux peut avoir ainsi nuit au transfert et la généralisation des habiletés apprises. De plus, un des éléments à considérer concerne les instruments de mesure maison élaborés. En effet, ces questionnaires possédaient une validité et une fidélité très faible ce qui a pu nuire à l'évaluation des construits. D'ailleurs, les difficultés de l'animatrice à suggérer

aux participants d'appliquer les habiletés apprises dans leur vécu quotidien et l'animation non optimale de deux ateliers constituent une autre limite en regard de la généralisation des acquis. Finalement, l'implantation du programme sur une courte période de temps et la faible collaboration avec les parents peuvent d'autant plus avoir eu une incidence sur le transfert et la généralisation des habiletés.

Considérant les avantages et les limites de notre programme d'intervention, plusieurs pistes futures peuvent être soulignées. D'abord, implanter le programme sur une période de temps plus longue et proposer un plus grand nombre d'ateliers devra être envisagé dans le futur. Ceci permettra ainsi d'animer la majorité des ateliers inspirés du programme PARC. De plus, cela favorisera une meilleure assimilation des connaissances acquises, facilitera l'application des habiletés apprises par les élèves et permettra une plus grande implication des enseignantes dans la démarche de changement, soit par le réinvestissement des acquis. Afin d'assurer un meilleur transfert et généralisation des connaissances vers les comportements souhaités, des cibles multimodales (élèves, parents, enseignants) devront être envisagées. De plus, il faudrait établir un lien de collaboration plus étroit avec les parents et les enseignants en leur communiquant, par l'entremise de rencontres ou de lettres, les objectifs travaillés, les notions apprises et le contenu des ateliers. Enfin, nous suggérons à l'animatrice de s'approprier davantage le contenu des ateliers, inspirés du programme PARC, en les adaptant à son style d'intervention afin de créer plus d'opportunités de susciter des prises de conscience auprès des participants.

Conclusion

Pour conclure, ce rapport d'intervention présente l'implantation et l'évaluation d'un programme d'intervention mené auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire, âgés de neuf et dix ans, qui manifestent légèrement des comportements agressifs réactifs. L'identification écosystémique des facteurs de risque et de protection associés aux comportements agressifs nous a permis de baser le présent programme d'intervention sur les meilleures interventions existantes touchant cette problématique. L'objectif de notre programme était de prévenir l'aggravation des comportements agressifs réactifs. Ainsi, trois élèves ciblés, présentant des comportements agressifs, et trois élèves prosociaux ont participé à des ateliers de groupe portant spécifiquement sur la reconnaissance des émotions, les stratégies de gestion de la colère et les stratégies de résolution de conflit. Les élèves ciblés ont d'autant plus privilégié de rencontres individuelles avec l'animatrice. L'évaluation de la mise en œuvre et des effets permet de conclure que, malgré

un degré de conformité élevé des composantes du programme, les résultats obtenus ne peuvent être considérés comme étant significatifs mis à part l'augmentation des connaissances des participants en regard des trois thèmes de l'intervention. En effet, l'objectif ciblant l'augmentation du répertoire de solutions pacifiques et ceux portant sur la diminution des conflits, des épisodes de colère et des comportements agressifs n'ont pas été atteints significativement dû à divers éléments méthodologiques. Plusieurs pistes ont été ciblées pour une implantation future du programme d'intervention, lors de la discussion de ce dernier. On propose, de ce fait, une intervention multimodale qui s'implanterait sur une période de temps plus longue facilitant l'intégration ainsi que l'assimilation des connaissances et des techniques apprises. De plus, nous suggérons à l'animatrice de s'appropriier le contenu des ateliers afin de faciliter leur animation et susciter davantage de prises de conscience auprès des participants. Considérant le présent programme comme une innovation dans ce milieu d'intervention, l'auteure a vécu une expérience enrichissante en ce qui a trait à l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de l'intervention. Ceci lui a ainsi permis d'offrir un service de prévention auprès des élèves de l'école.

Références

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4^e éd.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D... Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110.
- Arsenio, W.F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental psychology*, 36(4), 438-448.
- Arsenio, W.F., & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531-542.
- Atkins, M.S., Stoff, D.M., Osborne, M.L., & Brown, K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: Does it make a difference? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(4), 355-365.
- August, G.J., MacDonald, A.W., Realmuto, G.M., & Skare, S.S. (1996). Hyperactive and aggressive pathways: Effects of demographic, family, and child characteristics on children's adaptive functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(3), 341-351.
- Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34(5), 982-995.
- Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological review*, 103(1), 5-33.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, NY: McGraw Hill.
- Boivin, M., & Poulin, F. (1993). Les camarades de jeu des garçons agressifs: Les choix de camarades de jeu et la qualité de l'insertion sociale des garçons agressifs. *Enfance*, 47, 261-278.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J., Thompson, W.W., & Kupersmidt, J.B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66(4), 1107-1129.
- Bream, L., Hymel, S., & Rubin, K.H. (1986). *The social problem solving interview: A manual for administration and scoring* (Manuscrit inédit). University of Waterloo, Canada.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A... Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock, L.M., & Wilson, M.J. (1989). *Behavior Dimensions Rating Scale (B.D.R.S)*. North Texas: State University Denton.
- Burgess, K.B., Marshall, P.J., Rubin, K.H., & Fox, N.A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(6), 819-831.
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.

- Castro, B.O., Merk, W., Koops, W., Veerman, J.W., & Bosch, J.D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 105-116.
- Cernkovich, S.A., & Giordano, P.G. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30, 261-290.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648-657.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir. Avis au ministère de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J., Nagin, D., & Tremblay, R. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 68-82.
- Couillard, J. (2007). *Rapport d'une intervention d'approche cognitivo-comportementale auprès d'élèves présentant des comportements agressifs* (Rapport d'intervention inédit). Université de Montréal, Canada.
- Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at key Stage 1. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 23(1), 33 - 44.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K., & Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142.
- Desbiens, N., & Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 120-139.
- Dishion, T.J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. Dans M. Perlmutter (Dir.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). New York, NY: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K.A., & 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(6), 1146-1158.
- Dodge, K., Coie, J.D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Dir.), *Handbook of Child Psychology* (6^e éd., pp. 719-788). New York, NY: Wiley.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Dolan, L.J., Kellam, S.G., Brown, C.H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G.W., Mayer, L.S...Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3), 317-345.

- Dumas, J. (2000). *L'enfant violent : le connaître, l'aider, l'aimer*. Paris, France: Bayard.
- Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd. rev.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Dumas, J.E., & LaFreniere, P.J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64(6), 1732-1754.
- Fitzgerald, D.P., & Van Schoiack Edstrom, L. (2006). Second step: A violence prevention curriculum. Dans S.R. Jimerson & M. J. Furlong (Dir.), *The Handbook of School Violence and School Safety: from Research to Practice* (pp. 383-394). New York, NY: Routledge.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 26(2), 171-200.
- Gagnon, C., & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II: Les problèmes externalisés* (pp. 231-290). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gendreau, G., & Collaborateurs (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec: Éditions Sciences et culture.
- Gray, J.A. (1987). *The psychology of fear and stress* (2^e éd.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(01), 117-136.
- Groleau, R. (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons présentant des troubles de comportements* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Canada.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., & Rivara, F. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American medical association*, 277(20), 1605-1611.
- Guerra, V.S., Asher, S.R., & DeRosier, M.E. (2004). Effect of children's perceived rejection on physical aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5), 551-563.
- Hanish, L.D., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Spinrad, T.L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16, 335-353.
- Hawkins, J.D., Arthurs, M.W., & Olson, J.J. (1997). Community intervention to reduce risks and enhance protection against antisocial behavior. Dans D.M Stoff, J. Breiling, & J.D. Maser, (Dir.) *Handbook of Antisocial Behaviour* (pp. 365-374) New York, NY: Wiley.
- Hinshaw, S.P., & Lee, S.S. (2003). Conduct and oppositional defiant disorders. Dans E.J. Mash & R.A. Barkley (Dir.), *Child Psychopathology* (2^e éd., pp. 144-198). New York, NY: Guilford Press.
- Hudley, C. (1994). The reduction of childhood aggression using the BrainPower program. Dans M.J. Furlong & D. Smith (Dir.), *Anger, hostility, and aggression: assessment, prevention, and intervention strategies for youth* (pp. 313-344). Brandon, VT: Clinical Psychology Pub.
- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W.D., Smith, T., Demorat, M., & Cho, S.-J. (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools*, 35(3), 271-282.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64(1), 124-138.

- Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L., & Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology, 39*(2), 201-221.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W.B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis. *Development and Psychopathology, 7*(04), 715-726.
- Kellam, S.G., Rebok, G.W., Ialongo, N., & Mayer, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 259-281.
- Keller, T.E., Spieker, S.J., & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: A person-oriented analysis of attachment in context. *Development and Psychopathology, 17*(02), 349-384.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36* (4), 463-472.
- Kupersmidt, J.B., Griesler, P.C., DeRosier, M.E., Patterson, C.J., & Davis, P.W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development, 66*(2), 360-375.
- Ladd, G.W., & Burgess, K.B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579-1601.
- LeBlanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., & Trudeau-Leblanc, P. (1998). *Intervenir autrement: Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M., & Hawley, P.H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.
- Lochman, J.E. (1985). Effects of different treatment lengths in cognitive behavioral interventions with aggressive boys. *Child Psychiatry and Human Development, 16*(1), 45-56.
- Lochman, J.E., Coie, J.D., Underwood, M.K., & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(6), 1053-1058.
- Lochman, J.E., Curry, J.F., Dane, H., & Ellis, M. (2001). The Anger Coping Program: An empirically-supported treatment for aggressive children. *Residential Treatment for Children & Youth, 18*(3), 63-73.
- Lochman, J.E., Dunn, S.E., & Klimes-Dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: A description of the Anger Coping Program. *School Psychology Review, 22*(3), 458-471.
- Lochman, J.E., Fitzgerald, D.P., & Whidby, J.M. (1999). Anger management with aggressive children. Dans C.E. Schaefer (Dir.), *Short-term psychotherapy groups for children: adapting group processes for specific problems* (pp. 301-349). Northvale, N.J.: Child therapy series.
- Lynam, D.R., & Henry, B. (2001). The role of neuropsychological deficits in conduct disorders. Dans J. Hill & B. Maughan (Dir.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 235-263). New York, NY: Cambridge University Press.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.

- Maziade, M., Caron, C., Cote, R., Merette, C., Bernier, H., Laplante, B... Thivierge, J. (1990). Psychiatric status of adolescents who had extreme temperaments at age 7. *The American Journal of Psychiatry*, 147(11), 1531-1536.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Najaka, S.S., Gottfredson, D.C., & Wilson, D.B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257-271.
- Offord, D.R., Boyle, M.E., & Racine, Y.A. (1991). The epidemiology of antisocial behaviour in childhood and adolescence. . Dans D. J. Pepler & K.H.E. Rubin (Dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 31-54). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Or.: Castalia Pub.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583-598.
- Poirier, M., Tremblay, R., & Freeston, M. (1996). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement: Manuel de l'examinateur* (3^e éd.). Loretteville, Québec: Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., & St-Onge, B. (1995). *PARC: programme d'autocontrôle de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement* (2e éd. rév. et augm. éd.). Trois-Rivières, Québec: Direction régionale-04, Ministère de l'éducation Commission scolaire de Trois-Rivières.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36(2), 233-240.
- Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal and early health factors in the development of antisocial and aggressive behaviour in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 417-434.
- Redl, F & Wineman, D. (1952). Controls from Within. Traduction française: *L'enfant agressif. Tome 2. Méthodes de rééducation. Techniques pour traiter l'enfant agressif*. Paris, France: Éditions Fleurus, 1964.
- Sanson, A., Smart, D., Prior, M., & Oberklaid, F. (1993). Precursors of hyperactivity and aggression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1207-1216.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A...Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
- Shaffer, D.R., Willoughby, T., & Wood, E. (2005). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (2^e Canadian éd.). Toronto, Ontario: Thomson Nelson.
- Shure, M.B. (2000). *I can problem solve: an interpersonal cognitive problem-solving program* (2^e éd.). Champaign, Ill.: Research Press.
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Snyder, J., Prichard, J., Schrepferman, L., Patrick, M.R., & Stoolmiller, M. (2004). Child impulsiveness-inattention, early peer experiences, and the development of early onset conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 579-594.

- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Tremblay, R.E., Boulerice, B., Harden, P.W., McDuff, P., Perusse, D., Phil, R.O., & Zoccolillo, M. (1996). Les enfants du Canada deviennent-ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence? Dans Développement des Ressources Humaines Canada et Statistiques Canada (Dir.), *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (pp. 145-156). Ottawa: Développement des ressources humaines Canada: Statistique Canada.
- Tremblay, R.E., LeMarquant, D., & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. Dans H.C. Quay & Hogan (Dir.). *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525-555). New York, NY: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Tremblay, R., Nagin, D., Seguin, J., Zoccolillo, M., Zelazo, P., Boivin, M... Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 3-9.
- van Goozen, S.H.M., Snoek, H., Matthys, W., van Rossum, I., & van Engeland, H. (2004). Evidence of fearlessness in behaviourally disordered children: A study on startle reflex modulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 884-892.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C., & LeBlanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., & Pelletier, D. (1991). Assessment of children's social problem-solving skills in hypothetical and actual conflict situations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(5), 505-518.
- Walker, H., & Severson, H. (1990). *Systematic screening for behavior disorders (SSBD)*. Longmont, CO: Sopris West.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2006). *Behavior disorders of childhood* (6^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Yoon, J.S., Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology*, 38(6), 551-570.
- Zakriski, A.L., & Coie, J.D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67(3), 1048-1070.

Annexe I

Questionnaire d'évaluation rempli par l'enseignant

Enseignant:

Classement en ce qui a trait aux comportements agressifs réactifs

Exemples de comportements agressifs réactifs

- Se fâche rapidement s'il se sent provoqué.
- Frappe, pousse ou bouscule s'il se sent provoqué.
- Insultes (émet des commentaires négatifs, rit des autres) s'il se sent provoqué.
- Menaces autrui s'il se sent provoqué.
- S'oppose passivement (ne répond pas) et/ou directement aux demandes des adultes.
- Nie son comportement inadéquat.
- Accuse les pairs à sa place

Comportements contraires

- Manifeste des attitudes de collaboration et de partage
- Aide les autres élèves.
- Interagit correctement avec les autres élèves
- Obéit aux requêtes de l'enseignant ou de l'enseignante
- Se conforme aux directives

Marche à suivre

1. Dans la colonne 1, inscrire les noms des cinq élèves dont les types de comportement correspondent le plus à la définition d'un comportement agressif réactif.
2. Dans la colonne 2, classer les élèves en déterminant à quel degré ils manifestent le comportement en question. L'élève qui montre le plus de comportements agressifs réactifs se trouve au premier rang, et ainsi de suite jusqu'à ce que les cinq élèves soient classés.
3. Dans la colonne 3, inscrire les noms des cinq élèves dont les types de comportement correspondent le plus à la définition d'un comportement contraire.

Colonne 1

Liste des élèves révélant
des comportements agressifs réactifs

Ceux dont les comportements correspondent le plus à des comportements agressifs réactifs	Nom des élèves

Colonne 2

Classement des élèves révélant
des comportements agressifs réactifs

Le plus ↑	
Agressif réactif	
Le moins ↓	

Colonne 3 Liste des élèves révélant des comportements contraires	
Ceux dont les comportements correspondent le plus à des comportements contraires	Nom des élèves

Annexe II*Questionnaire sociométrique rempli par l'élève*

Numéro:

Consigne: Écris uniquement le numéro des trois élèves pour chaque question.

1. Quels sont les trois camarades de classe qui frappent ou poussent les autres?
2. Quels sont les trois camarades de classe qui crient ou insultent les autres?
3. Quels sont les trois camarades de classe qui se fâchent rapidement?
4. Quels sont les trois camarades de classe qui aident les autres?

Annexe III

Séance type de groupe

Atelier 1: Expression non verbale des émotions
Date:
Objectif: Relier chacune des émotions de base aux comportements observables et aux réactions physiques d'une personne.

Étapes	Contenu	Temps
1. Retour sur l'atelier précédent	<ul style="list-style-type: none"> •Retour sur les objectifs du programme •Retour sur les codes et procédures 	3 minutes
2. Enseignement du thème de l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> •Définir ce qu'est une émotion •Communication des émotions: les parties du corps qui donnent des indices 	15 minutes
3. Activité d'application	<ul style="list-style-type: none"> •Distribution du dictionnaire des émotions •Présentation des affiches des émotions de bases •Mime de chaque émotion •Identification des indices non verbaux liés aux émotions •Différences entre l'expression de chaque élève 	30 minutes
4. Retour sur l'atelier et rappel des opportunités d'appliquer les techniques	<ul style="list-style-type: none"> •Est-ce que c'est facile de reconnaître les émotions? •Est-ce que les mêmes indices se retrouvent chez toutes les personnes? •Qu'est-ce qui rend le processus difficile? •Se pratiquer à reconnaître les émotions chez soi et les autres. 	5 minutes
5. Auto-évaluation de la participation	<ul style="list-style-type: none"> •Les élèves remplissent le questionnaire quant à leur degré de satisfaction de l'atelier. 	2 minutes

Annexe IV

Grille d'observation de la conformité et de la participation des élèves

Atelier:
Date:
Présence des élèves: 1. Oui Non 2. Oui Non 3. Oui Non

Contenu	Réalisation		Temps accordés (minutes)
1. Retour sur l'atelier précédent	Oui	Non	
2. Enseignement du thème de l'atelier	Oui	Non	
3. Activité d'application	Oui	Non	
4. Retour sur l'atelier et rappel des opportunités d'appliquer les techniques	Oui	Non	
5. Auto-évaluation de la participation	Oui	Non	

Intérêts des élèves	Participants				
0 = Aucun intérêt démontré 1 = Démontre de l'intérêt à l'occasion 2 = Écoute sans participer activement 3 = Participe activement	Participant 1:	0	1	2	3
	Participant 2:	0	1	2	3
	Participant 3:	0	1	2	3

Commentaires:

Annexe V

Grille de satisfaction des participants

Atelier:
Date:
Nom du participant:

Consigne: Répond aux questions suivantes en encerclant un des choix de réponses suggérés.

Pas du tout satisfait= 0 Un peu satisfait= 1 Moyennement satisfait= 2 Complètement satisfait= 3

1. Est-ce que l'activité était agréable?

0 1 2 3

2. Est-ce que j'ai participé à l'atelier?

0 1 2 3

3. Est-ce que j'ai aimé l'atelier?

0 1 2 3

4. Est-ce que j'aurais aimé continuer l'activité?

0 1 2 3

Commentaires:

Annexe VI

Questionnaires sur les connaissances

A. Connaissances relatives aux émotions:

1. Nomme-moi cinq émotions que tu connais.
2. Nomme-moi deux signes physiques que tu peux observer lorsqu'une personne est:
-En colère / Triste / Joyeuse / Honteuse / Surprise / Dégoutée / Apeurée / Intéressée
3. Quels sont les quatre pièges à éviter quand tu exprimes tes émotions?

B. Connaissances relatives aux stratégies pour gérer la colère:

4. Nomme-moi deux moyens que tu peux utiliser pour calmer ta colère.
5. Nomme-moi deux choses que tu peux te dire dans ta tête quand tu es en colère.
6. Nomme-moi deux moments quand tu peux te dire ces choses.
7. Quelle est la différence entre une provocation directe et une provocation indirecte?

C. Connaissances relatives à la démarche de résolution de conflit:

8. Nomme-moi deux choses que tu peux faire lorsque quelqu'un te provoque.
9. Nomme-moi les six étapes pour résoudre un problème.
10. Nomme-moi cinq solutions pacifiques que tu peux utiliser si tu as un conflit.
11. Nomme-moi deux éléments qui font qu'une solution est bonne.

Annexe VII

Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I)

Date :
Nom du participant:

Situation 1: La balle

Imagine que c'est le temps de la récréation à l'école et que tu es dehors dans la cour. Tu marches pour rejoindre tes amis et tout d'un coup tu te retrouves juste à côté d'un groupe d'autres enfants qui jouent à la balle. Comme tu passes près d'eux, tu reçois la balle en plein dans le dos.

1. Réaction attendue: Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ces enfants ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème?

Oui Peut-être Non

2. Inférence: Penses-tu qu'ils t'ont atteint par accident ou penses-tu qu'ils l'ont fait exprès ?

Accidentellement Par exprès

3a. Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait?

3b. Solution: Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire? Nomme deux autres choses que tu pourrais faire.

Situation 2: La coupe de cheveux

Imagine que tu viens tout juste de te faire couper les cheveux. Tu arrives à l'école le lendemain et entres dans la classe. Lorsque tu passes devant deux enfants de ta classe, ils se mettent à chuchoter et à rire.

1. Réaction attendue: Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi

et ces enfants ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème?

Oui Peut-être Non

2. Inférence: Penses-tu qu'ils riaient vraiment de toi ou qu'ils riaient d'autre chose?

Accidentellement Par exprès

3a. Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait?

3b. Solution: Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire? Nomme deux autres choses que tu pourrais faire.

Situation 3: La fontaine

Imagine que tu attends en ligne pour boire de l'eau à la fontaine. Tout à coup un garçon arrive en courant derrière toi, te rentre dedans et tu tombes par terre.

1. Réaction attendue: Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et l'enfant ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème?

Oui Peut-être Non

2. Inférence: Penses-tu qu'il t'est rentré dedans par accident ou penses-tu qu'il l'a fait exprès?

Accidentellement Par exprès

3a. Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait?

3b. Solution: Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire? Nomme deux autres choses que tu pourrais faire.

Annexe VIII

Questionnaire des interactions sociales de l'élève pour le participant

Date:
Nom du participant:

CONSIGNE: Répondre aux questions suivantes en tenant compte des événements survenus durant la semaine.

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

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

0 1 2 3 4

2. Cette semaine, as-tu eu un conflit avec un adulte de l'école?

0 1 2 3 4

3. Cette semaine, as-tu été en colère?

0 1 2 3 4

4. Si un autre élève t'a menacé, as-tu réagi en le menaçant?

0 1 2 3 4

5. Si un autre élève t'a provoqué, as-tu réagi en lui donnant des coups (frappe, bouscule, pousse)?

0 1 2 3 4

6. Si un autre élève t'a fait du mal, as-tu réagi en l'insultant (lui dire des commentaires négatifs, rire de lui, etc.)?

0 1 2 3 4

7. Si un adulte est intervenu auprès de toi pour te demander de changer un comportement, as-tu réagi en t'opposant?

0 1 2 3 4

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

0 1 2 3 4

9. As-tu réagi à un geste d'un autre élève comme s'il avait fait exprès de te provoquer pour ensuite te rendre compte que c'était un accident?

0 1 2 3 4

Annexe IX

Questionnaire des interactions sociales de l'élève pour l'enseignant

Date:
Nom du participant:
Nom de l'enseignant:

CONSIGNE: Répondre aux questions suivantes en tenant compte des évènements survenus durant la semaine.

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

1. Cette semaine, l'élève a-t-il eu des conflits avec d'autres élèves?

0 1 2 3 4

2. Cette semaine, l'élève a-t-il eu des conflits avec des adultes de l'école?

0 1 2 3 4

3. Cette semaine, l'élève a-t-il été en colère?

0 1 2 3 4

4. Cette semaine, l'élève a-t-il réagi aux provocations d'autres élèves en donnant des coups (frappe, bouscule, pousse)?

0 1 2 3 4

5. Cette semaine, l'élève a-t-il réagi aux provocations d'autres élèves par des insultes (lui dire des commentaires négatifs, rire de lui, etc.)?

0 1 2 3 4

6. Cette semaine, l'élève a-t-il réagi à l'intervention de l'adulte en s'opposant?

0 1 2 3 4

7. Cette semaine, l'élève a-t-il réagi à l'intervention de l'adulte en niant son implication dans un conflit?

0 1 2 3 4

8. Cette semaine, l'élève a-t-il réagi à des comportements d'autres élèves comme si c'était des provocations directes alors que ce n'était pas le cas?

0 1 2 3 4