

**NADIA DESBIENS**

**LA RÉPUTATION SOCIALE DES ÉLÈVES MANIFESTANT DES DIFFICULTÉS DE  
COMPORTEMENT À L'ÉCOLE PRIMAIRE: EFFET D'UN PROGRAMME DE PROMOTION  
DES HABILITÉS SOCIALES ET DE COOPÉRATION EN CLASSE ORDINAIRE**

**Thèse  
présentée  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)**

**Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC**

**FÉVRIER 2000**



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-48974-4

Canada

## RÉSUMÉ COURT

La présente recherche examine l'impact des relations sociales avec les pairs sur la qualité de l'intégration sociale et sur l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales offert à des élèves en difficulté de comportement du primaire. La recherche a été réalisée auprès de 212 enfants, dont 54 élèves identifiés en difficulté de comportement. Les informations concernant l'intégration sociale des élèves sont obtenues à partir d'un questionnaire permettant de dégager la structure sociale de la classe et d'une tâche de nomination permettant d'identifier leur statut sociométrique et leur réputation sociale auprès des pairs. Les données indiquent que les élèves en difficulté de comportement tendent à se regrouper au sein de mêmes cliques de pairs ou à s'affilier avec des camarades de classe dont la réputation est négative. Les résultats n'indiquent pas de changement significatif suite à l'application du programme et suggèrent que les processus de cohésion et d'exclusion sociale à l'intérieur des groupes des pairs peuvent affecter négativement l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales.

## RÉSUMÉ LONG

Cette thèse de doctorat présente, dans un premier temps, un portrait de la qualité de l'intégration sociale des élèves en difficulté de comportement telle qu'évaluée par le statut sociométrique, les relations d'amitié avec les camarades de classe et la réputation sociale auprès des pairs. Par l'utilisation d'une procédure sociométrique, 212 élèves francophones de troisième année de la région de Québec ont été évalués par leurs pairs sur plusieurs dimensions du fonctionnement social. De ce nombre, 54 élèves sont identifiés en difficulté de comportement et 158 sont considérés comme des élèves ordinaires. Les résultats de cette étude corrélative indiquent que, malgré des comportements sociaux inadéquats et des difficultés relationnelles avec les pairs, la majorité des élèves en difficulté de comportement développent des relations d'amitié et sont membres de cliques affiliatives. L'examen de la réputation sociale et des affiliations sociales des jeunes suggère toutefois que ces jeunes tendent à se regrouper au sein des mêmes cliques de pairs ou à s'affilier avec des camarades de classe dont la réputation est négative.

Dans un deuxième temps, les 54 élèves en difficulté de comportement et leurs groupes classe respectifs, ont participé à un programme d'entraînement aux habiletés sociales visant l'amélioration de leur intégration sociale (statut sociométrique et réputation sociale) au sein de la classe. Parmi l'ensemble des participants, certains groupes classe prenaient également part à des activités pédagogiques axées sur l'enseignement mutuel (tutorat et travail coopératif) afin d'augmenter le nombre d'interactions entre les jeunes en difficulté et certains pairs socialement compétents et reconnus positivement dans l'organisation sociale du groupe. L'objectif de l'étude consistait à vérifier l'impact du programme d'entraînement aux habiletés sociales et d'évaluer dans quelle mesure la stratégie impliquant les pairs prosociaux augmentait l'efficacité de l'intervention. Les résultats n'indiquent pas de changement significatif suite à l'application du programme et suggèrent que les processus de cohésion et d'exclusion sociale à l'intérieur des groupes des pairs peuvent affecter négativement l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Une analyse de la grandeur de l'effet suggère cependant que le programme d'intervention a permis une amélioration modeste mais réelle pour les élèves en difficulté de comportement y ayant participé.



## AVANT-PROPOS

La réalisation d'une thèse de doctorat est jalonnée de collaborations précieuses. Je tiens à remercier chaleureusement monsieur Égide Royer, mon directeur de recherche. En dépit des impondérables associés à l'évaluation d'un programme d'intervention en milieu scolaire, il s'est engagé avec enthousiasme et cœur dans ce projet un peu fou menacé de toute part par Murphy et sa fameuse loi. J'ai grandement apprécié la relation d'égal à égal qui s'est établie dès le départ entre nous deux: comme étudiante, je me suis sentie appréciée et considérée. Sa vision, son humanisme et sa qualité de présence sont exceptionnels dans le contexte universitaire. Conséquemment, mes études doctorales resteront pour moi un souvenir agréable et cette expérience professionnelle guidera mes pas à titre de jeune professeure-chercheure.

Je remercie également messieurs Richard Bertrand et Laurier Fortin, membres de mon comité de thèse. Leur rigueur et leur compétence respectives ont su m'assister dans toutes les étapes de réalisation de cette recherche, de l'élaboration première à la rédaction finale. De même, je tiens à souligner la compréhension et la disponibilité dont a fait preuve mon prélecteur, monsieur Claude Déblois, qui a eu l'amabilité d'accepter cette tâche alors qu'il était en vacances. Ses recommandations ont contribué à l'amélioration substantielle de cette thèse.

Un merci sincère à Caroline Couture, ma complice de travail. Sa disponibilité et son professionnalisme ont été essentiels à la concrétisation du programme d'intervention dans les écoles. Je la remercie pour son aide précieuse et son soutien moral de tous les instants.

De même, je salue les collègues du 1258 qui se sont succédés au fil des années, tout particulièrement Isabelle Bitauveau et Sylvie Moisan. La cohabitation entraîne souvent des demandes d'aide spontanées, le temps qu'elles m'ont consacré constitue un bel exemple d'entraide.

Plusieurs personnes m'ont accompagnée tout au long de ce projet d'étude de doctorat. Leur amitié et leur amour ont contribué de près ou de loin au succès de cette démarche. Je tiens à remercier de façon particulière Marie-Hélène Gagné, Brigitte Piérard, Éric Courtemanche-Baril, mon conjoint Pierre Olivier, mes parents Danielle et Denys (merci pour votre intérêt chaque fois renouvelé malgré les innombrables lectures) et mon merveilleux petit Cyril qui m'a irrémédiablement, et fort heureusement, permis de décrocher de mon rôle d'étudiante pour mieux me faire vivre celui de mère.

Enfin, merci à messieurs Roger Delisle et Richard Tremblay de la Commission scolaire de La Capitale (anciennement De La Jeune-Lorette), de même qu'aux élèves et aux enseignants des écoles de la Chanterelle, Château d'eau, du Vignoble, Notre-Dame-de-Fatima, Notre-Dame-des-Neiges et Saint-Claude qui ont accepté de participer à cette recherche.

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à des bourses doctorales octroyées par différents organismes subventionnaires. Je tiens à souligner l'apport du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), de même que le support de l'Institut universitaire de Québec sur les jeunes en difficulté et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ COURT .....	II
RÉSUMÉ LONG .....	III
AVANT-PROPOS .....	IV
TABLE DES MATIÈRES .....	VI
LISTE DES TABLEAUX .....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES ANNEXES.....	XI

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
-----------------------------------	----------

### CHAPITRE 1: LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT: ÉTAT DE LA QUESTION

1.0	Introduction à la problématique.....	6
1.1	Les difficultés de comportement chez les enfants d'âge scolaire.....	7
1.2	La définition retenue.....	13
1.3	La prévalence des difficultés de comportement.....	14
1.4	Les facteurs de risque associés aux problèmes de comportement.....	15
	1.4.1 Les facteurs liés au jeune.....	15
	1.4.2 Les facteurs liés à la famille.....	17
	1.4.3 Les facteurs liés à l'école.....	17
	1.4.4 Les facteurs liés à l'environnement.....	18
	1.4.5 L'interaction entre les différents facteurs.....	19
1.5	Les conséquences des difficultés de comportement chez l'enfant.....	19
1.6	La prévention des problèmes de comportement chez l'enfant.....	22
	1.6.1 Les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problème.....	23
	1.6.2 Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales.....	24
	1.6.3 Les programmes d'intervention impliquant les pairs.....	26
1.7	Vers un cadre théorique permettant d'intervenir efficacement auprès des enfants présentant des difficultés de comportement à l'école.....	27
	1.7.1 Objectifs de la recherche.....	28

## **TABLE DES MATIÈRES (suite)**

### **CHAPITRE 2: PREMIER ARTICLE**

Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en difficulté de comportement: perspectives d'intervention à l'école.....3 2

### **CHAPITRE 3: DEUXIÈME ARTICLE**

La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire au primaire.....6 4

### **CHAPITRE 4: TROISIÈME ARTICLE**

La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: impact d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire ..... 1 0 3

### **CHAPITRE 5: CONCLUSIONS**

5.1 Synthèse des résultats..... 1 4 9  
 5.2 Limites de l'étude ..... 1 5 1  
 5.3 Perspectives de recherche et d'intervention..... 1 5 3

**RÉFÉRENCES**..... 1 5 6

**ANNEXES** ..... 1 7 7

## LISTE DES TABLEAUX

### CHAPITRE 1: LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT: ÉTAT DE LA QUESTION

Tableau 1: Critères diagnostiques des troubles de la conduite selon le DSM IV .....	9
Tableau 2: Critères diagnostiques du trouble oppositionnel avec provocation selon le DSM IV ...	10
Tableau 3: Critères diagnostiques du déficit de l'attention/hyperactivité selon le DSM IV.....	11

### CHAPITRE 3: DEUXIÈME ARTICLE

Tableau 1: Répartition des élèves ordinaires et des élèves en difficulté de comportement selon le statut sociométrique auprès des pairs.....	93
Tableau 2: Statistiques descriptives pour chacune des variables réputationnelles et corrélation de Pearson entre les nominations positives et négatives.....	94
Tableau 3: Répartition des unités sociales .....	96
Tableau 4: Répartition des élèves ordinaires et des élèves en difficulté de comportement selon leur unité sociale d'appartenance. ....	98
Tableau 5: Composition et taille des unités affiliatives .....	99

### CHAPITRE 4: TROISIÈME ARTICLE

Tableau 1 Statistiques descriptives des variables dépendantes à l'étude au temps 1 .....	143
Tableau 2: Stabilité du statut sociométrique des élèves en difficulté de comportement de .....	
l'Automne T <sub>1</sub> au Printemps T <sub>2</sub> .....	144
Tableau 3: Moyenne et écarts-type des scores provenant de l'évaluation par les pairs en pré-test-post-test pour les groupes expérimentaux et le groupe témoin.....	145

**LISTE DES TABLEAUX (suite)**

- Tableau 4: Moyenne et écarts-type des scores provenant de l'évaluation par les enseignants en pré-test-post-test pour les groupes expérimentaux et le groupe témoin..... 146
- Tableau 5: Moyenne et écarts-type des scores provenant de l'auto-évaluation en pré-test-post-test pour les groupes expérimentaux et le groupe témoin ..... 147

## LISTE DES FIGURES

### CHAPITRE 1: LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT: ÉTAT DE LA QUESTION

Figure 1: Modèle de développement représentant les étapes de l'évolution vers le comportement antisocial selon Patterson.....	2 1
---	-----

### CHAPITRE 3: DEUXIÈME ARTICLE

Figure 1: Réputation sociale selon le groupe d'élèves .....	9 5
Figure 2: Réputation sociale des élèves selon leur appartenance aux unités sociales .....	9 7
Figure 3: Réputation sociale des cliques affiliatives selon la présence ou non d'élèves en difficulté au sein des membres .....	1 0 0
Figure 4: Réputation sociale des unités sociales comprenant des élèves en difficulté de comportement .....	1 0 1

## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A:	Typologie des problèmes de comportement de Kauffman .....	178
ANNEXE B:	Convention entre l'université et la commission scolaire.....	182
ANNEXE C:	Lettre de consentement des parents .....	186
ANNEXE D:	Document d'accompagnement de la formation .....	189
ANNEXE E:	Procédure de dépistage systématique des difficultés de comportement intériorisés et extériorisés.....	199
ANNEXE F:	Questionnaire d'autoévaluation du sentiment de compétence personnelle.....	202
ANNEXE G:	Questionnaire d'évaluation des réseaux affiliatifs.....	209
ANNEXE H:	Questionnaire d'évaluation de la réputation sociale.....	212
ANNEXE I:	Questionnaire d'évaluation de l'adaptation scolaire et sociale selon l'enseignant.....	224
ANNEXE J:	Évaluation de la qualité de l'implantation de l'intervention coopérative.....	232
ANNEXE K:	Évaluation des activités coopératives par l'enseignant .....	234
ANNEXE L:	Démarche analytique de l'organisation de la structure de la classe .....	236



## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Les difficultés de comportement ont suscité un intérêt constant chez les chercheurs depuis de nombreuses années et ils constituent toujours un sujet d'actualité. En milieu scolaire, les enfants qui manifestent des difficultés de comportement éprouvent souvent des problèmes d'apprentissage et ils vivent des relations sociales difficiles et peu harmonieuses avec leurs camarades de classe et leurs enseignants. La préoccupation du milieu scolaire à l'égard de cette clientèle s'est particulièrement accrue au cours des dernières années. Leur nombre sans cesse grandissant, de même que leurs besoins complexes et variés, exigent de meilleures connaissances pour dégager des interventions appropriées et assurer leur réussite éducative. Les élèves qui présentent des difficultés de comportement posent donc un défi particulier au milieu scolaire, aux intervenants qui travaillent avec eux et aux chercheurs qui s'intéressent à l'amélioration des conditions de vie de ces jeunes.

Cette thèse de doctorat s'intéresse aux élèves qui présentent des problèmes de comportement à l'école, plus spécifiquement au primaire. Le projet de recherche consistait à évaluer un programme d'intervention auprès d'enfants qui manifestent des difficultés de comportement en tenant compte de deux perspectives de recherche différentes: le modèle du déficit des habiletés sociales et celui des regroupements sociaux. L'intervention visait l'amélioration de la compétence sociale de ces enfants ainsi qu'une meilleure intégration sociale dans le groupe de pairs. Le programme privilégiait un entraînement aux habiletés sociales afin d'améliorer le répertoire comportemental des enfants en difficulté de comportement. De plus, le programme d'intervention prévoyait différentes activités coopératives avec les pairs afin d'améliorer la quantité et la qualité des interactions sociales des élèves en difficulté de comportement. L'objectif du programme était de permettre une amélioration de la réputation des jeunes en difficulté de comportement et ainsi augmenter l'efficacité de l'intervention. L'application de ce programme est fondamentalement reliée à l'organisation sociale des liens affiliatifs (réseaux sociaux) qui prévaut dans la classe et aux différentes formes d'intégration sociale des enfants (statut sociométrique) dans le groupe de pairs. Ces informations sont considérées comme des éléments centraux de l'intervention puisque les différentes activités regroupaient les enfants en tenant compte de leurs affiliations sociales dans la classe et de leur statut sociométrique.

Ce projet de recherche a été réalisé avec la participation de 9 classes de troisième année du primaire issues de six écoles de la Commission Scolaire de La Capitale (anciennement nommée De La Jeune-Lorette) parmi lesquelles on retrouvait, au total, 54 élèves identifiés en difficulté de comportement. Un plan de recherche quasi-expérimental avec pré-tests et post-tests et groupe témoin a été utilisé. Le PARC (Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des difficultés de comportement) était offert aux six classes constituant les groupes expérimentaux. Trois d'entre

elles bénéficiaient également d'activités pédagogiques coopératives et d'un programme de tutorat par les pairs afin d'évaluer l'impact d'une telle intervention sur la réputation sociale des élèves en difficulté. Les trois autres classes constituaient le groupe témoin. Différentes mesures ont permis d'identifier le statut sociométrique des élèves, l'organisation socio-structurelle des classes (les réseaux sociaux) et d'évaluer la réputation sociale auprès des pairs, la perception des compétences de l'enfant et l'adaptation scolaire et sociale selon l'enseignant.

L'originalité de ce projet de recherche est de combiner à la fois un entraînement aux habiletés sociales auprès de jeunes en difficulté et la modification de la perception des pairs pour faciliter un changement de leur réputation, ce que peu d'études ont fait à ce jour. Cette étude accorde également une attention particulière à l'organisation sociale des liens affiliatifs entre pairs et aux différentes formes d'intégration sociale des enfants dans le groupe de pairs. La sociométrie structurelle permet l'identification de l'entourage social de l'enfant ce qui pourrait être un indicateur précieux de la porte d'entrée dans un groupe pour un enfant présentant des difficultés d'intégration sociale. Bien guidé, cet enfant pourra peut-être développer des amitiés fructueuses avec les pairs identifiés comme faisant partie de son entourage social. Dans cette optique, il nous apparaissait essentiel d'examiner les regroupements sociaux afin de distinguer les enfants selon leur niveau d'insertion sociale et d'examiner la relation avec le statut auprès des pairs. Ces deux indicateurs ont donc été mis à profit dans le cadre de l'intervention, ce qui constitue une contribution originale à l'avancement des connaissances dans ce domaine puisque cela n'a jamais été expérimenté à ce jour.

La première partie de cette thèse présente une synthèse des publications récentes concernant les difficultés de comportement chez les enfants d'âge scolaire. Le chapitre I fait état de la problématique en définissant ce que sont les difficultés de comportement et en proposant une typologie des problèmes qui y sont associés. Par la suite, les facteurs de risque et les conséquences potentielles liées à la manifestation des problèmes de comportement à l'école seront présentés. Finalement, nous aborderons la question de l'intervention en milieu scolaire, notamment dans une perspective d'amélioration de la compétence sociale de ces jeunes. La seconde partie comporte les trois articles qui forment le corps du travail. Le premier article est une synthèse de la recension des écrits menant à la formulation de la problématique. Le second article de thèse présente les résultats d'une étude corrélationnelle sur le lien entre la réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire. Finalement, le troisième article présente les résultats obtenus suite à l'expérimentation d'un programme d'intervention implanté en classe ordinaire auprès de 54 élèves identifiés en difficulté de comportement par les éducateurs du milieu scolaire.

Enfin, la dernière partie offre une conclusion générale et des recommandations pour la recherche et l'intervention dans le domaine des problèmes de comportement à l'école. On y trouve aussi toutes les références utilisées dans le cadre de cette thèse, de même que les annexes auxquelles le lecteur pourra se référer au besoin.

## **CHAPITRE 1**

### **LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT: ÉTAT DE LA QUESTION**

## **1.0 Introduction à la problématique**

Les comportements difficiles manifestés par certains élèves sont une préoccupation quotidienne pour plusieurs enseignants que ce soit à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire. Les élèves en difficulté de comportement sont considérés par plusieurs d'entre eux comme les jeunes à qui il est le plus difficile d'enseigner. Actuellement, ces jeunes constituent près de 3% de tous les élèves fréquentant les écoles du Québec, ce qui correspond à un peu plus de 19% de l'effectif en adaptation scolaire. Or, ces statistiques ne concernent que les élèves formellement identifiés dans le cadre du système administratif en vigueur au ministère de l'éducation du Québec et ne reflètent que partiellement l'ampleur réelle du phénomène. Nombre de jeunes manifestent des comportements problématiques en classe mais, par souci d'économie de temps et d'argent, certains acteurs du milieu préfèrent tenter de répondre à ces situations sans procéder à une démarche d'identification formelle.

Les données les plus récentes montrent que le nombre d'élèves identifiés comme ayant des difficultés comportementales ne cesse de croître. Au niveau préscolaire, les taux de prévalence demeurent peu élevés en raison du laps de temps limité dont bénéficie le personnel enseignant pour procéder à la classification des élèves en début d'année scolaire. En ce qui concerne le primaire et le secondaire, on observe une augmentation continue du nombre d'élèves dans cette catégorie. Entre l'année scolaire 1984-85 et celle de 1996-97, le nombre d'élèves ainsi classifiés à l'école primaire est passé de 4170 à 11610, soit une augmentation de 178%. Au secondaire, alors qu'on dénombrait initialement 6587 élèves en difficulté de comportement, le nombre d'élèves identifiés est passé à 12821 en 1996-97 soit une hausse de 95% (Lavoie, 1999; MEQ, 1998b).

Les problèmes de comportement chez les jeunes sont ainsi devenus une problématique scolaire et sociale très importante en raison de l'ampleur de ce phénomène dans les écoles québécoises. Plusieurs jeunes en difficulté de comportement abandonnent leurs études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ils constituent d'ailleurs le sous-groupe d'élèves les plus susceptibles d'abandonner l'école, d'en être suspendus ou expulsés définitivement (Royer, 1995; Royer, Bitaudeau & St-Laurent, 1993). Dans un tel contexte, les écoles ont un rôle crucial à jouer auprès des jeunes en ciblant tôt dans leur cheminement scolaire les élèves à risque de développer des difficultés de comportement et en intervenant de manière appropriée auprès de ces élèves (Grosenick & Huntze, 1983; Morand & Royer, sous presse). Pour ce faire, les agents d'éducation doivent développer des programmes qui permettent de maintenir ces jeunes à l'école, qui leur enseignent des stratégies d'adaptation et leur donnent l'opportunité de

développer des habiletés fonctionnelles, entre autres sur le plan social (Cartledge & Milburn, 1995; Royer & Poliquin-Verville, 1992; Tremblay & Royer, 1992; Walker & al., 1996).

### **1.1 Les difficultés de comportement chez les enfants d'âge scolaire**

Le concept de difficultés de comportement recouvre une variété de problèmes comportementaux allant de la simple désobéissance à des actes plus graves tels que l'agressivité physique ou verbale et le vandalisme. L'importance du problème de comportement dépend de plusieurs critères liés à l'âge de l'enfant, au contexte dans lequel il se manifeste, à l'intensité et à la gravité des conduites. Les difficultés de comportement constituent donc une réalité complexe qui ne peut être définie facilement.

Au fil des années, les définitions proposées pour circonscrire les difficultés de comportement se sont développées et précisées. Toutefois, encore aujourd'hui, aucune définition ne fait l'unanimité chez les chercheurs comme chez les intervenants. Même si certaines caractéristiques propres aux jeunes qui manifestent des problèmes de comportement peuvent être décrites clairement, la décision d'identifier un élève reste, jusqu'à un certain point, une question de subjectivité et d'opinion tribunaire du niveau de tolérance de chacun, des valeurs et des normes en vigueur dans un milieu donné.

Les différents secteurs de la recherche, de la clinique, de même que le secteur scolaire, utilisent une diversité de terminologies pour désigner l'ensemble des difficultés de comportement. Pour éviter l'ambiguïté, il importe de clarifier cette question de définition. Il sera ainsi plus facile, dans un second temps, de traiter des questions de prévalence, des facteurs de risque qui leur sont associés, des moyens pour les prévenir et des perspectives futures de recherche et d'intervention dans le domaine des difficultés de comportement.

Les difficultés de comportement chez l'enfant et l'adolescent peuvent être classifiées et diagnostiquées suivant deux approches: l'approche centrée sur les catégories diagnostiques (approche catégorielle) et l'approche centrée sur l'évaluation continue des dimensions du comportement (approche dimensionnelle). La première, l'approche catégorielle, repose sur une démarche médicale qui nécessite une entrevue clinique standardisée et à laquelle participent plusieurs sources d'information (jeune, parent, enseignant). Le système de classification proposé dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) représente bien l'approche catégorielle. Ce manuel constitue un système officiel de classification des désordres psychiatriques dans lequel sont spécifiés les critères diagnostiques de chacune des

problématiques. Dans sa version la plus récente, le DSM IV (American Psychiatric Association, 1996) propose dix catégories de troubles apparaissant durant l'enfance ou l'adolescence dont, celle du déficit de l'attention et du comportement perturbateur. Cette catégorie inclut 1) le déficit de l'attention et l'hyperactivité; 2) les troubles de la conduite; 3) le trouble oppositionnel avec provocation et 4) le comportement perturbateur non spécifié. Les tableaux 1, 2 et 3 présentent les critères diagnostiques des troubles de la conduite, du trouble oppositionnel avec provocation et ceux du déficit de l'attention avec hyperactivité.

Le DSM IV est bien connu des chercheurs et intervenants d'Amérique du Nord et plusieurs l'utilisent dans leur pratique. Toutefois, nous l'avons déjà mentionné, ce manuel est basé sur une approche catégorielle principalement d'inspiration clinique et psychiatrique. Or, ces critères sont peu pertinents pour décrire et classifier les difficultés de comportement à l'école et à la maison. Pour pallier à ces difficultés de conceptualisation, certains auteurs ont formulé des définitions et classifications à l'intention des milieux éducatifs lesquelles s'inspirent davantage d'une approche dimensionnelle (Goupil, 1997).

Dans l'approche dimensionnelle, les problèmes de comportement ne sont pas diagnostiqués en fonction de leur présence mais plutôt évalués en terme de fréquence d'apparition, de durée ou d'intensité sur un continuum allant d'une fréquence nulle à une fréquence élevée (Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). Bon nombre de chercheurs et de cliniciens utilisent cette approche non psychiatrique pour décrire et classifier les problèmes de comportement qui se manifestent en contexte scolaire et familial. Les classifications proposées par Quay et Kauffman (Goupil, 1997) ont notamment inspiré les différentes catégories proposées par le Ministère de l'Éducation du Québec pour classifier les clientèles de l'adaptation scolaire.



**Tableau 1****Critères diagnostiques des troubles de la conduite selon le DSM IV**

A. Ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants (ou plus) au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des six derniers mois.

**Agressions envers des personnes ou des animaux**

- ( 1 ) brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes
- ( 2 ) commence souvent les bagarres
- ( 3 ) a utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui
- ( 4 ) a fait preuve de cruauté physique envers des personnes
- ( 5 ) a fait preuve de cruauté physique envers les animaux
- ( 6 ) a commis un vol en affrontant la victime
- ( 7 ) a contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles

**Destruction de biens matériels**

- ( 8 ) a délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants
- ( 9 ) a délibérément détruit le bien d'autrui
- ( 10 ) a pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui
- ( 11 ) ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations
- ( 12 ) a volé des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime

**Violations graves de règles établies**

- ( 13 ) reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
- ( 14 ) a fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait avec ses parents ou en placement familial
- ( 15 ) a souvent fait l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans

B. La perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

C. Si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, le trouble ne répond pas aux critères de la **Personnalité antisociale**.

**Tableau 2****Critères diagnostiques du trouble opposiel avec provocation selon le DSM IV**

**A.** Ensemble de comportements négativistes, hostiles ou provocateurs, persistants pendant au moins 6 mois durant lesquels sont présentes quatre des manifestations suivantes (ou plus):

- ( 1 ) se met souvent en colère
- ( 2 ) conteste souvent ce que disent les autres
- ( 3 ) s'oppose souvent activement ou refuse de se plier aux demandes ou aux règles des adultes
- ( 4 ) embête souvent les autres délibérément
- ( 5 ) fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite
- ( 6 ) est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres
- ( 7 ) est souvent fâché et plein de ressentiment
- ( 8 ) se montre souvent méchant ou vindicatif

**N.B:** On ne considère qu'un critère est rempli que si le comportement survient plus fréquemment qu'on ne l'observe habituellement chez des sujets d'âge et de niveau de développement comparables.

**B.** La perturbation des conduites entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

**C.** Les comportements décrits en A ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble psychotique ou d'un Trouble de l'humeur.

**D.** Le trouble ne répond pas aux critères du Trouble des conduites ni, si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, à ceux de la Personnalité antisociale.

**Tableau 3****Critères diagnostiques du déficit de l'attention/hyperactivité selon le DSM IV**

**A. Présence soit de (1), ou de (2):**

**( 1 ) six des symptômes suivants d'inattention (ou plus) ont persisté pendant au mois 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant:**

**Inattention**

- (a) souvent, ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou autres activités**
- (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux**
- (c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement**
- (d) souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition, ni à une incapacité à comprendre les consignes)**
- (e) a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités**
- (f) souvent, évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison)**
- (g) perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités**
- (h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimuli externes**
- (i) a des oublis fréquents dans la vie quotidienne**

**Tableau 3 (suite)**

- ( 2 ) six des symptômes suivants d'**hyperactivité-impulsivité** (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant:

**Hyperactivité**

- ( a ) remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège
- ( b ) se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis
- ( c ) souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice)
- ( d ) a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir
- ( e ) est souvent "sur la brèche" ou agit souvent comme s'il était "monté sur ressorts"
- ( f ) parle souvent trop

**Impulsivité**

- ( g ) laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée
- ( h ) a souvent du mal à attendre son tour
- ( i ) interrompt souvent les autres ou impose sa présence

- B. Certains des symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de sept ans.
- C. Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux, ou plus, de deux types d'environnements différents.
- D. On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.
- E. Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble envahissant du développement, d'une Schizophrénie ou d'un autre Trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental.

## 1.2 La définition retenue

Dans le cadre de cette thèse de doctorat, nous avons opté pour une approche dimensionnelle. Notre démarche de recherche prend place en milieu scolaire et nécessite la collaboration active des agents d'éducation oeuvrant auprès des élèves en difficulté de comportement. Dans un tel contexte, il nous fallait établir dès le départ une base commune de compréhension qui puisse nous servir à communiquer et à concevoir notre démarche d'intervention. Or, le ministère de l'éducation du Québec (1992) propose une définition qui, bien qu'imparfaite, permet de prendre des décisions avec le plus d'objectivité et de vigueur possible. Cette définition (MEQ, 1995) est la suivante:

*L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par des personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.*

*Il peut s'agir:*

- *de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...)*
- *de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).*

*Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui, en dépit de mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.*

*L'élève ayant des difficultés de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.*

Les distinctions globales que propose le ministère de l'éducation entre les comportements sur-réactifs et sous-réactifs sont suffisantes pour regrouper la plupart des difficultés de comportement surtout pour les jeunes enfants. Les comportements sur-réactifs se caractérisent par une activité perturbatrice qui se manifeste par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité. Quant à la sous-réactivité, elle se caractérise par de la timidité, de l'inhibition et de l'isolement social. Pour les enfants plus vieux, la réactivité ne peut plus constituer le seul axe de la description des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Le ministère de l'éducation propose donc le recours à la typologie proposée par Kauffman (1997) afin de décrire plus fidèlement l'ensemble de leurs comportements caractéristiques. Sept types de problèmes de comportement y sont décrits: 1) l'hyperactivité et les problèmes associés; 2) le trouble ouvert de la conduite; 3) le trouble couvert de la conduite; 4) la délinquance juvénile et l'usage de drogues; 5) le trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles; 6) la dépression et le comportement suicidaire et 7) le comportement psychotique. Le lecteur retrouvera à l'annexe A une description des manifestations comportementales associées à chacune de ces sept catégories.

Dans le milieu scolaire, lorsqu'un élève est identifié en difficulté de comportement c'est qu'il perturbe le fonctionnement de la classe par des comportements non adaptés à la situation scolaire et non conformes aux normes établies. À cela s'ajoute le fait de ne pas retirer de l'enseignement un apprentissage suffisant (Goupil, 1997). Toutefois, pour éviter de confondre un problème de discipline avec un trouble du comportement (de type sur-réactif), le ministère de l'éducation du Québec souligne que les difficultés comportementales doivent être manifestement plus intenses ou plus fréquentes que chez la moyenne des jeunes de même âge. De plus, les difficultés doivent persister depuis plusieurs mois et ne doivent pas se manifester dans une seule situation ou un seul contexte (MEQ, 1992a;1992b).

### **1.3 La prévalence des difficultés de comportement**

En l'absence d'une définition objective et commune à l'ensemble des chercheurs, les taux de prévalence des difficultés de comportement présentent de multiples variations selon les auteurs consultés, les instruments diagnostiques utilisés et les critères retenus. L'imprécision de la définition et les modifications qui y ont été apportées au fil des années n'ont pas favorisé l'établissement d'indicateurs stables par les chercheurs, ni contribué à en faciliter l'évaluation pour les agents d'éducation. Toutes ces causes expliquent en partie l'inconsistance des taux de

prévalence rapportés dans les différentes études épidémiologiques (MEQ, 1992; Vitaro, Dodkin, Gagnon & LeBlanc, 1994).

À titre indicatif, les chercheurs américains rapportent un taux de prévalence chez les jeunes de 4 à 16 ans variant de 6,9% pour les garçons à 2% pour les filles. Au Québec, les données les plus récentes du ministère de l'Éducation (MEQ, 1998a) révèlent que 2,23% des élèves du primaire et 2,60% de la clientèle au secondaire sont identifiés par les services d'adaptation scolaire comme présentant des difficultés comportementales. Ces données représentent presque exclusivement des jeunes manifestant des comportements sur-réactifs puisque ce sont ces jeunes qui perturbent la classe et l'école, bien davantage que ne le font les jeunes qui présentent des comportements sous-réactifs. En ce qui concerne ces derniers, on ne possède pas de données québécoises. Toutefois, les données américaines révèlent un taux de prévalence se situant entre 1% et 6% selon les auteurs (Achenbach & Edelbrock, 1981; Quay & La Greca, 1986).

#### **1.4 Les facteurs de risque associés aux problèmes de comportement**

Différents facteurs liés à l'enfant lui-même, à sa famille, à l'école et aux pairs exposent un enfant au risque de développer des difficultés de comportement. Plusieurs études ont en effet permis d'identifier les facteurs qui augmentent la probabilité qu'un enfant manifeste des difficultés d'adaptation et de comportement (MEQ, 1992b; Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). Ces facteurs sont tous reliés et aucun n'agit de façon isolée: les difficultés de comportement résultent plutôt d'un ensemble complexe de facteurs individuels en interaction avec des facteurs familiaux, sociaux et environnementaux (Fortin & Bigras, 1996). La recension présentée ici n'est pas exhaustive et ne prétend pas couvrir l'ensemble des facteurs pouvant être, directement ou indirectement, associés à l'émergence et au maintien des problèmes de comportement chez les enfants. Nous présenterons les facteurs de risque les plus connus et les mieux documentés dans la littérature. Le lecteur intéressé à en connaître davantage est invité à consulter les ressources citées dans cette section.

##### **1.4.1 Les facteurs liés au jeune**

Le fait d'être un garçon, d'avoir un tempérament difficile et de faibles habiletés intellectuelles sont autant de caractéristiques personnelles pouvant jouer un rôle dans le développement de problèmes de comportement (Fortin & Bigras, 1996; Walker, Colvin &

Ramsey, 1995). Des études épidémiologiques rapportent la présence plus fréquente de difficultés de comportement chez les garçons, lesquels ont jusqu'à quatre fois plus de problèmes de comportement que les filles (Achenback & Edelbrock, 1981; Quay, 1986). Cette différence entre les deux sexes pourrait résulter des prédispositions génétiques et biologiques qui augmentent la vulnérabilité des garçons aux stress, et à la manifestation de comportements agressifs (Ethier & LaFrenière, 1993). La différence des modèles culturels offerts aux garçons et aux filles serait aussi une explication possible. Selon Patterson (1982), les garçons expriment leur agressivité de façon physique et directe alors que les filles utilisent davantage les attaques verbales. Les garçons sont parfois encouragés à recourir à des comportements agressifs alors que la plupart des parents dissuadent les filles d'utiliser ce moyen et répriment leurs comportements agressifs.

Plusieurs auteurs estiment qu'un tempérament difficile, combiné à des facteurs de risque environnementaux (pauvreté, isolement social), augmente le risque de développer des difficultés d'adaptation (Campbell & Ewing, 1990; Olweus, 1980; Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). Le concept de tempérament fait référence à des traits constitutionnels de l'enfant qui se manifestent aux plans de la socialisation, de l'émotivité, de l'humeur et de sa réactivité face aux stimuli de l'environnement (Plomin, 1990). C'est par le biais des transactions quotidiennes de l'enfant avec son environnement que le risque augmente. Un enfant opposant et difficile dont les comportements sont intenses et incontrôlables peut exacerber les risques d'interactions négatives avec ses parents.

En ce qui concerne les habiletés intellectuelles, les études réalisées dans ce domaine ont permis d'identifier la relation entre un faible fonctionnement intellectuel et les difficultés psychosociales (Fortin & Bigras, 1996). De plus, la relation entre l'échec scolaire et les difficultés de comportement est aujourd'hui relativement bien soutenue dans les écrits scientifiques (Bender & Smith, 1990). Plusieurs études indiquent en effet que ces jeunes ont un plus faible niveau de fonctionnement intellectuel que les autres enfants et qu'ils ont de moins bonnes capacités de résolution de problèmes (Hinshaw, Han, Erhardt & Huber, 1992; Vitaro & Pelletier, 1991). Les enfants qui présentent des difficultés de comportement affichent plusieurs lacunes au plan sociocognitif: impulsivité, tendance à attribuer des intentions hostiles à autrui (Dodge, 1986), faible niveau de raisonnement moral et difficultés à contrôler leurs émotions négatives (Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994; Vitaro, Pelletier & Coutu, 1989).



Le manque d'habiletés sociales de l'enfant apparaît cependant comme un élément particulièrement déterminant pour les difficultés à établir des relations d'amitié et le développement de problèmes de comportement (Ladd & Asher, 1985; Hubbard & Coie, 1994; Wentzel & Erdley, 1993). Ces enfants ne participent pas aux activités scolaires et sociales de la classe et tendent à se regrouper entre eux. Ils sont perçus négativement par les autres élèves et présentent plus de difficultés de comportement que les enfants qui s'impliquent dans les activités offertes en milieu scolaire (Cohen, Rienherz & Frost, 1993; Coie & Jacobs, 1993).

#### 1.4.2 Les facteurs liés à la famille

Certaines caractéristiques familiales sont liées aux difficultés de comportement chez les enfants. Outre la structure de la famille (foyers désunis), le fait de provenir d'un milieu familial en difficulté favoriserait le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille ainsi que l'absence ou la faiblesse de la supervision à la maison (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock., 1986; Violette, 1991). Les pratiques éducatives inconsistantes et coercitives des parents, le type de discipline et les stratégies de contrôle qu'ils exercent (Ekstrom & al., 1986; Patterson, Reid & Dishion, 1992), les rapports familiaux basés sur les conflits et la coercition ainsi que des liens affectifs étouffants ou, au contraire, désengagés (voire inexistantes) (Ekstrom & al., 1986) sont autant de facteurs étroitement liés à l'émergence et au maintien de difficultés de comportement chez l'enfant confronté à de telles réalités familiales.

Les travaux de Patterson (Patterson, Capaldi & Bank, 1991; Patterson, 1982) illustrent la genèse des comportements antisociaux selon un modèle en escalade où les difficultés comportementales de l'enfant résultent des pratiques inconsistantes et coercitives des parents. Au fil des années, ces difficultés affectent la vie scolaire et sociale de l'enfant, le conduisent à des échecs scolaires, au rejet par les pairs et à l'association avec des groupes de pairs déviants. À plus long terme, les difficultés de comportement de l'enfant peuvent compromettre sa santé physique et mentale à l'âge adulte (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Les théories actuelles qui tentent d'expliquer l'acquisition et la production de troubles de comportement estiment que ce sont les interactions familiales qui constituent le facteur de risque le plus influent (Patterson, 1992).

#### 1.4.3 Les facteurs liés à l'école

Certains facteurs de risque sont plus spécifiquement liés à l'école. La qualité de la relation entre les jeunes et les enseignants influence fortement le nombre d'enfants qui adoptent

des comportements difficiles en classe (Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). Une gestion de classe incohérente et des attentes irréalistes envers les élèves sont également des facteurs susceptibles d'entraîner des difficultés comportementales chez les élèves (Poliquin-Verville & Royer, 1992). Par ailleurs, il a été démontré que la relation enseignant-jeune serait plus négative avec les enfants qui présentent des difficultés sociales et comportementales qu'avec ceux qui n'en manifestent pas (Potvin & Rousseau, 1993). Les enseignants qui adoptent un mode de gestion contrôlant et punitif et qui accordent plus d'attention aux comportements inadéquats qu'au renforcement des conduites adaptées peuvent, non seulement favoriser l'apparition de difficultés comportementales chez les élèves, mais également augmenter la persistance de ces problèmes chez ceux qui en manifestent déjà (Royer, Tremblay, Gagnon, Vitaro & Piché, 1988).

Le rejet par les pairs pendant la période du primaire représente aussi un facteur de risque puisque cela diminue les occasions d'apprendre aux plans social et cognitif. Le fait d'avoir peu d'interactions sociales avec les camarades de classe ne permet pas à l'enfant d'acquérir des habiletés sociales, ce qui a pour effet d'augmenter le rejet dont il est victime (Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994).

La fréquentation d'amis qui manifestent des comportements déviants constitue un des facteurs de risque les plus déterminants de l'apparition et de l'évolution des difficultés de comportement (Patterson, 1992). Le fait d'avoir de la difficulté à entrer en relation avec les autres ou d'être rejeté par les pairs augmente la possibilité qu'un jeune s'associe à des pairs qui manifestent des comportements déviants et qui entretiennent une sous-culture déviante (Hébert, 1991). Le groupe de pairs exerce une influence sociale particulièrement forte sur les jeunes (Cloutier & Renaud, 1990). La fréquentation d'amis qui présentent des comportements inadéquats augmente ainsi la probabilité de manifester des problèmes de comportement (Vitaro & Tremblay, 1994).

#### 1.4.4 Les facteurs liés à l'environnement

Les difficultés de comportement sont plus fréquents dans les milieux socio-économiques désavantagés (West, 1982). La pauvreté n'est pas une cause directe. Elle se présente comme une condition de vie qui accroît les risques d'exacerber d'autres facteurs (détresse psychologique, tensions familiales, pratiques parentales etc.) et dont la présence favorise le développement de difficultés de comportement. Certaines études montrent également un taux plus élevé de problèmes de comportement dans les milieux urbains que dans les milieux ruraux (Offord & al., 1986; Tremblay & al., 1990). L'isolement social des familles et le manque de ressources

humaines et matérielles dans l'environnement seraient en relation avec certaines pratiques et attitudes parentales défavorables à l'adaptation psychosociale des enfants (Bigras & Lafrenière, 1994; Fortin & Bigras, 1996).

#### **1.4.5 L'interaction entre les différents facteurs**

Les écrits scientifiques montrent que de nombreux facteurs sont susceptibles de placer l'enfant à risque de développer des difficultés de comportement. Or, la sévérité et la persistance des difficultés de comportement de l'enfance à l'âge adulte supposent la prise en compte simultanée de l'ensemble des facteurs individuels, interpersonnels, familiaux et environnementaux. Les facteurs de risque se présentent rarement de façon isolée, c'est le cumul et la combinaison complexe de ceux-ci qui représentent le mieux le niveau d'inadaptation psychosociale de l'enfant (Fortin & Bigras, 1996).

### **1.5 Les conséquences des difficultés de comportement chez l'enfant**

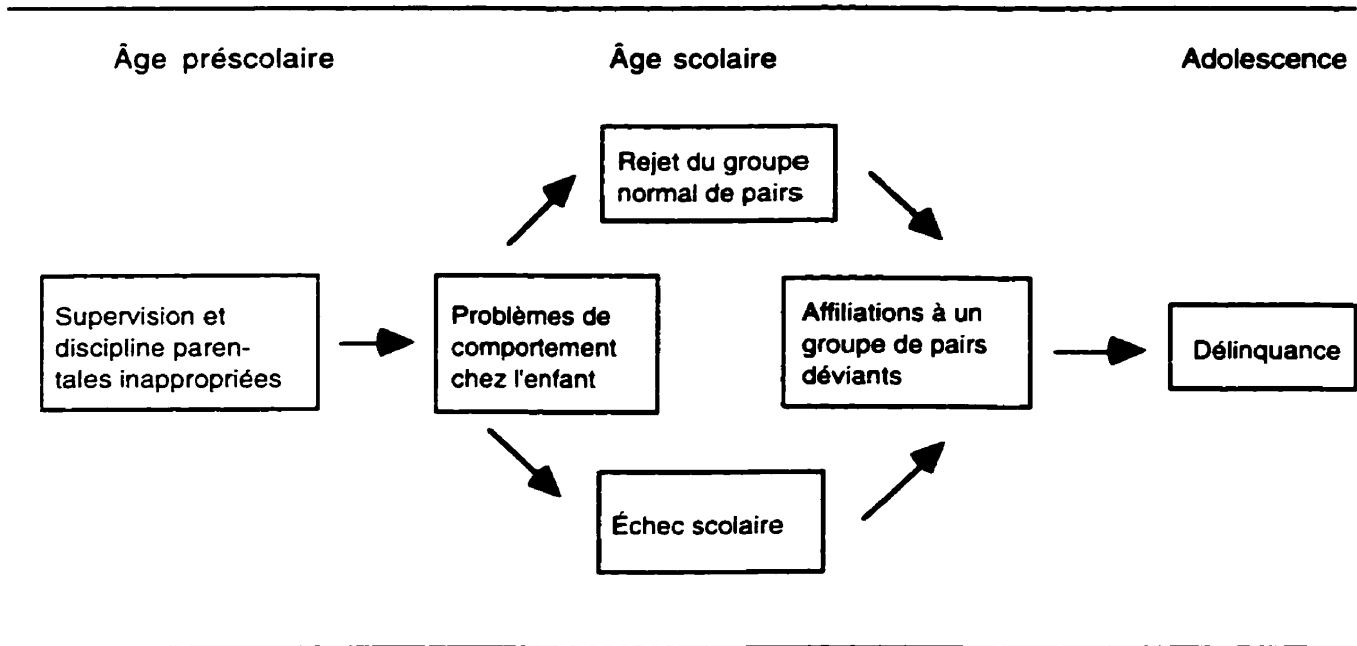
La manifestation de difficultés comportementales pendant l'enfance entraîne des conséquences à court, moyen et long terme et peut avoir des effets néfastes sur le développement de l'enfant et sur son adaptation personnelle et sociale. Les écrits scientifiques des vingt dernières années confirment que les enfants qui présentent des problèmes de comportement vivent davantage de rejet de la part des pairs et qu'ils éprouvent des difficultés à développer des relations privilégiées avec des amis (Hubbard & Coie, 1994; Kauffman, 1993; Ladd & Asher, 1985; Wentzel & Erdley, 1993). Ces difficultés relationnelles avec les pairs pendant l'enfance ont des implications négatives importantes sur l'ajustement personnel des enfants. Ainsi, une pauvre acceptation sociale est reliée à diverses formes de dysfonctions psychologiques telles que l'anxiété sociale (Boivin, Dion & Vitaro, 1990; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990), la perception négative des compétences personnelles (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Wheeler & Ladd, 1982) et une estime de soi pauvre (Harter, 1982). De plus, les enfants moins bien acceptés dans leur groupe se sentent seuls (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Kauffman, 1993) et manifestent très souvent des comportements agressifs et antisociaux (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Des études longitudinales démontrent que ces enfants sont particulièrement à risque de développer d'importants problèmes d'adaptation à l'adolescence et à l'âge adulte tels que l'abandon des études, la délinquance, la criminalité et des problèmes de santé mentale (Asher & Parker, 1987; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

En effet, les comportements d'opposition et l'agressivité sont souvent les précurseurs des troubles de la conduite, de la délinquance et de la consommation de psychotropes à l'adolescence (Reid, 1993; Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). Le modèle de développement des comportements antisociaux de Patterson (Dishion, French & Patterson, 1995; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989) représente bien les diverses étapes de l'évolution de l'enfant agressif (voir Figure 1). Règle générale, la famille dans laquelle se développe l'enfant est un premier centre d'entraînement aux conduites antisociales (Cloutier & Renaud, 1990). Elle se caractérise par ses carences relationnelles, un faible taux de conduites prosociales, une discipline sévère et incohérente, un engagement parental déficient et une supervision inadéquate. Au sein de ce milieu familial, l'enfant développe des conduites coercitives, utilise des comportements aversifs et apprend à exercer un contrôle sur les autres. À son entrée à l'école, ce type de comportement provoque des conflits avec les pairs et débouche généralement sur le rejet de la part d'autrui. En classe, l'enfant agressif résiste aux enseignants et éprouve de la difficulté à effectuer ses tâches, ce qui le conduit à l'échec scolaire. Éventuellement, il s'associe à des groupes de pairs déviants qui favoriseront le développement de conduites délinquantes (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Ces associations orienteraient le jeune agressif vers une carrière d'adulte antisocial caractérisée par l'abus de substances, l'institutionnalisation pour criminalité ou pour problèmes de santé mentale, des échecs conjugaux et des difficultés d'insertion socio-professionnelle (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Comme on peut le constater, la présence de difficultés de comportement est susceptible d'entraîner des conséquences graves pour les enfants. Dryfoos (1990) de même que Dobkin, Tremblay, Mâsse et Vitaro (1993) rapportent des résultats de recherche qui indiquent que plus un problème apparaît tôt, plus le pronostic de l'enfant est inquiétant. Plus encore, des études ont montré que les problèmes de comportement, notamment les conduites agressives, sont relativement stables à travers le temps et d'une génération à l'autre (Loeber, 1982; Loeber & Dishion, 1987; Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994).

Figure 1:

Modèle de développement représentant les étapes de l'évolution vers le comportement antisocial selon Patterson



Source: Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. & Ramsey, E. (1989) "A developmental perspective on antisocial behavior". Dans Cloutier et Renaud (1990) *Psychologie de l'enfant* p.596, Gaetan Morin (Ed.) Montréal.

## **1.6 La prévention des problèmes de comportement chez l'enfant**

Les écrits scientifiques, appuyés par les données empiriques, soutiennent l'idée générale qu'une certaine qualité d'expérience sociale avec les pairs favorise le développement socio-cognitif et socio-affectif de l'enfant (Harter, 1983; Youniss, 1980). L'importance des relations sociales avec les pairs a été mise en évidence notamment, dans l'étude des conséquences négatives qu'elles peuvent occasionner. Dans une recension exhaustive des études sur cette question, Parker & Asher (1987) concluent que les enfants qui présentent des difficultés relationnelles avec les pairs constituent une population à risque quant à la qualité de leur intégration sociale ultérieure. Or, le rejet des pairs est bien souvent la conséquence d'un manque d'habiletés et des comportements sociaux inappropriés des enfants. Les enfants qui présentent des difficultés de comportement affichent des conduites négatives, caractérisées par le refus de coopérer, l'agressivité, l'opposition et ils présentent des déficits importants au niveau des habiletés sociales. Ces comportements occasionnent des conflits et provoquent le rejet des pairs.

Dans ce contexte, on perçoit la pertinence d'une intervention rapide afin de prévenir l'aggravation des difficultés et le développement de mésadaptations ultérieures. Les écoles ont la responsabilité et la possibilité de dépister et d'intervenir relativement tôt auprès des élèves à risque de développer des difficultés de comportement. En outre, les conséquences associées à la présence de difficultés de comportement incitent à mettre en place des actions préventives pour augmenter les compétences personnelles et sociales de l'enfant.

Chez les jeunes en difficulté de comportement, les déficiences observées dans leurs habiletés sociales constituent une variable critique dans la réussite de leur intégration scolaire (Bourque, Bernier, Maurice, Thériault & Thibault, 1984; Schloss, Schloss, Wood, & Kiehl, 1986). Plusieurs des programmes de prévention ou d'intervention précoce ont donc cherché à outiller les jeunes en favorisant le développement affectif et social, l'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes, l'acquisition d'habiletés sociales et la gestion du stress (Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). D'autres programmes privilégient davantage l'intervention en milieu familial ou communautaire. Toutefois, dans le cadre de cette thèse, nous nous attarderons spécifiquement aux programmes d'intervention en milieu scolaire.

L'objectif ici n'est pas de recenser ni de critiquer les différents programmes d'interventions existants et expérimentés dans les milieux scolaires. D'une part, plusieurs recensions des programmes sont aujourd'hui disponibles. D'autre part, ces recensions sont exhaustives et nous renseignent bien sur les différents niveaux de prévention (primaire,

secondaire, tertiaire), les cibles retenues (élèves, parents, enseignants), le cadre scolaire (préscolaire, primaire et secondaire), la philosophie du programme et ses objectifs, les instruments de mesure et les effets obtenus (voir Fortin & Bigras, 1996; Vitaro, Dobkin, Gagnon & LeBlanc, 1994). Toutefois, dans le souci d'articuler le cadre théorique du programme d'intervention expérimenté et évalué au cours de ce projet, et dans le but de promouvoir la pertinence de notre intervention en milieu scolaire, nous présenterons un portrait de deux principales stratégies mises en oeuvre à l'école pour prévenir le développement des problèmes d'adaptation psychosociale chez les enfants qui manifestent des difficultés d'ordre comportemental. Ces modalités d'intervention sont l'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes et l'entraînement aux habiletés sociales (Hollinger, 1987; Kendall, Panichelli-Mindel & Gerow, 1995).

#### 1.6.1 Les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problème

Les programmes de résolution de problème s'inspirent du modèle cognitif-behavioral et s'appuient sur des résultats d'études qui indiquent que les enfants agressifs et impulsifs présentent des lacunes au plan socio-cognitif. Selon ces recherches, ces enfants seraient incapables de générer diverses solutions pour résoudre un problème, manifesteraient des biais d'attribution causale et auraient de la difficulté à anticiper les conséquences de leurs actions (Charlebois, Normandeau, Vitaro & Bernèche, 1999). Ainsi, les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problème visent essentiellement à enseigner aux enfants des stratégies d'autocontrôle, de résolution de problème et ils cherchent à accroître leur sensibilité aux idées et émotions d'autrui. Ces programmes offrent des ateliers d'entraînement à un petit nombre d'élèves qui présentent des difficultés. À l'occasion, les animateurs invitent quelques élèves pouvant servir de modèles à se joindre aux ateliers. Principalement, l'enseignement consiste à habiliter les élèves à utiliser cinq étapes pour résoudre un problème soit: 1) définir le problème et déterminer à qui il appartient de le résoudre; 2) élaborer les solutions possibles; 3) déterminer les conséquences positives et négatives de chaque solution; 4) en choisir une et l'appliquer et 5) en évaluer le résultat suite à sa mise en pratique. (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Chacune des étapes du processus de résolution de problème est acquise par le biais d'exposés, de démonstrations, de jeux de rôles et d'exercices pratiques (Poliquin-Verville & Royer, 1992).

L'efficacité de l'entraînement aux habiletés cognitives et à la résolution de problèmes est limitée (Abikoff, 1985; Royer & Desrosiers, 1988). Bien que l'enseignement soit généralement efficace pour faire acquérir les stratégies, il est insuffisant pour garantir leur utilisation en

dehors des ateliers. De fait, les résultats montrent que les enfants connaissent les stratégies efficaces pour régler les problèmes interpersonnels mais qu'ils ne les appliquent pas en situation de conflits (Gagnon, Groleau, Charlebois, Larivée & Tremblay, 1989).

### 1.6.2 Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales

L'entraînement aux habiletés sociales vise à augmenter les comportements associés à la coopération, aux habiletés de communication (s'affirmer, négocier), aux habiletés de résolution de problème (réagir à une provocation, gérer la colère) et au respect des normes de groupe. De même, l'enseignement d'habiletés sociales spécifiques a pour but de diminuer la fréquence des comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles des enfants (hostilité, agressivité, anxiété...).

Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales s'appuient sur le principe que la compétence sociale se définit par un ensemble d'habiletés pouvant être identifiées et systématiquement enseignées (Gresham & Elliot, 1993). L'enseignement se fait en ateliers auxquels participent parfois des pairs socialement compétents (Matson & Ollendick, 1988). L'apprentissage par modèle, les jeux de rôle, la médiation verbale et le renforcement représentent les principales composantes utilisées pour enseigner les habiletés sociales (Gresham & Elliot, 1993). Les objectifs poursuivis par les programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont d'augmenter les connaissances de l'enfant quant aux comportements sociaux adaptés, de lui enseigner les comportements prosociaux qui sont déficients dans son répertoire social et d'augmenter l'usage des comportements prosociaux dans un contexte naturel afin d'éventuellement, modifier son statut social auprès des pairs.

Plusieurs chercheurs ont évalué ce type de programmes (Gresham & Nagle, 1980; LaGreca & Santogrossi, 1980; Mize & Ladd, 1990; Morse, Bockoven & Bettesworth, 1988; Vitaro & Beausoleil, 1985) qui furent également l'objet d'un bon nombre de méta-analyses (Beelman, Pflingsten & Losel, 1994; Kavale, Mathur, Forness, Rutherford & Quinn, 1997; Schneider, 1992). Les résultats démontrent généralement qu'un entraînement aux habiletés sociales permet d'améliorer sensiblement le répertoire comportemental des enfants. Toutefois, l'amélioration des habiletés sociales de l'enfant n'entraîne pas nécessairement un changement réel au plan comportemental et de l'adaptation sociale (Bierman & Furman, 1984; Bierman, Miller, & Stabb, 1987; LaGreca et Santogrossi, 1980; Lochman, Coie, Underwood & Terry, 1993). Ces programmes n'ont en effet pas ou peu d'impact sur le niveau d'acceptation par les pairs, lequel s'avère un indice pertinent de l'adaptation sociale de l'enfant.



Dans un article récent, Gresham (1998) résume les promesses et les limites de l'entraînement aux habiletés sociales et offre une synthèse des résultats d'études empiriques et des méta-analyses évaluant l'efficacité de cette intervention auprès des enfants à risque de développer des difficultés de comportement. Globalement, la recension des études empiriques indique que ce sont les programmes qui combinent les stratégies de modelage, de supervision (coaching) et de renforcement social qui sont les plus efficaces. Toutefois, la généralisation des changements et leur maintien demeurent les problèmes décisifs de ce type d'intervention. Les études méta-analytiques, quant à elles, rapportent des grandeurs d'effet modestes ( $M = .35$ ) suggérant ainsi que l'entraînement aux habiletés sociales est une stratégie dont l'efficacité est limitée pour améliorer le comportement social des participants.

Mathur et Rutherford (1996) reprochent aux programmes d'entraînement aux habiletés sociales de ne pas tenir compte des facteurs contextuels. Ces chercheurs suggèrent d'enseigner aux jeunes comment discriminer, parmi tous les comportements possibles, ceux qu'ils doivent utiliser et ceux qu'ils ne peuvent pas utiliser et ce, dans une grande variété de contextes sociaux et éducatifs. La position de Mathur et Rutherford rejoint celle de plusieurs autres chercheurs qui proposent une approche centrée sur les écosystèmes et pas uniquement sur les enfants (Baer, 1989; Elias, 1987; Wiener & Harris, 1997). Ainsi, il serait préférable de recourir à des procédures d'entraînement aux habiletés sociales qui incluent activement dans l'intervention l'environnement social et familial du jeune, afin de faciliter l'acquisition de cette habileté de discrimination (Royer, 1997). D'autres chercheurs (Meadows, Neel, Parker & Timo, 1991; Melloy, 1991) soulignent aussi le besoin de développer une liste fonctionnelle et individualisée des habiletés sociales critiques pour un jeune et un milieu scolaire donné. En fait, si les habiletés enseignées apparaissent prioritaires pour les personnes les plus significatives de l'entourage du jeune, il y aurait plus de chances que les nouvelles habiletés soient renforcées par ces personnes (Kauffman, 1993) et donc, que le jeune les maintienne.

Plusieurs limites méthodologiques ont également été soulignées dans ces recensions sur l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Dumas, 1989; Fortin & Bigras, 1996; McIntosh, Vaughn & Zaragoza, 1991; Zaragoza, Vaughn & McIntosh, 1991). L'absence de groupes témoins, la petitesse des échantillons et des taux d'abandon élevés en cours d'expérimentation constituent des problèmes fréquents dans les études et occasionnent des contraintes au plan statistique et limitent la généralisation des résultats (Dumas, 1989). Ces faiblesses compromettent la valeur scientifique de plusieurs programmes d'intervention publiés (Fortin & Bigras, 1996) et surtout, réduisent les possibilités de démontrer l'effet réel des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. De plus, Beelman et al., (1994) et

Gresham (1998) soulignent le peu de diversité quant aux mesures utilisées pour évaluer l'impact des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Ces chercheurs recommandent d'obtenir des données provenant de différentes sources d'évaluation et d'environnements et d'utiliser des mesures qui permettent de déterminer exactement la nature de l'impact des différentes composantes d'un programme d'intervention. Finalement, les recensions d'écrits mentionnent le peu d'études systématiques qui ont véritablement porté sur les effets à moyen et à long terme des programmes d'intervention ou sur les stratégies propres à assurer une généralisation plus grande et plus diversifiée à l'environnement naturel (Kohler & Greenwood, 1986; Landrum & Lloyd, 1992).

Bien que la démonstration de l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales soit modeste, la majorité des chercheurs et des praticiens nord-américains considèrent l'entraînement aux habiletés sociales comme une composante essentielle de tout programme d'intervention destiné aux jeunes en difficulté de comportement (Guevremont & Dumas 1994; Kazdin, 1987; Royer, 1995; Walker, Colvin & Ramsey, 1995; Zaratoga, Vaughn & McIntosh, 1991). Les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales constituent donc toujours une forme privilégiée d'intervention auprès des enfants qui présentent des difficultés comportementales et sociales.

### 1.6.3 Les programmes d'intervention impliquant les pairs

Les limites associées aux programmes d'entraînement des habiletés sociales et d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes ont amené les chercheurs à planifier des stratégies pour augmenter le maintien des acquis et leur généralisation à d'autres environnements. Plusieurs d'entre eux ont souligné la nécessité de mettre en place des interventions qui impliquent directement les agents sociaux (parents, pairs, enseignants) dans l'entourage des jeunes qui manifestent des problèmes de comportement. C'est ainsi que chercheurs et praticiens ont eu recours à la participation des pairs en vue d'améliorer la quantité et la qualité des interactions sociales des enfants en difficulté (Brady, Shores, McEvoy, Ellis & Fox, 1987; Goldstein & Wickstrom, 1986; Odom & Strain, 1984). Ce type d'intervention est fondé sur le postulat que l'enfant développe ses habiletés et apprend par le biais de ses interactions sociales avec les pairs (Goldstein & al., 1992; Hollinger, 1987). La participation de pairs socialement compétents au sein même des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales favoriserait l'apprentissage de comportements sociaux adaptés tout en fournissant un environnement plus naturel qui facilite le maintien et la généralisation des nouveaux comportements (Cartelidge & Milburn, 1995; Mathur & Rutherford, 1996).

Comme le soulignent Vitaro et Charest (1988), les pairs peuvent être de précieux alliés quand vient le temps d'identifier les habiletés pertinentes pour un milieu ou une culture donnés. De plus, ils facilitent la démonstration et la transmission d'habiletés spécifiques reconnues par le groupe social de référence. La contribution des pairs peut s'effectuer selon différentes formules. Les pairs peuvent être impliqués dans un système de renforcement destiné à favoriser la généralisation des apprentissages réalisés en ateliers ou même initier les conduites sociales souhaitées pour que les enfants concernés les produisent à leur tour (Vitaro & Boivin, 1989). D'autres chercheurs suggèrent que le tutorat par les pairs et les activités coopératives seraient efficaces pour améliorer le comportement social des élèves en difficulté de comportement (Coie & Krenbiel, 1984; Maheady & Sainato, 1985). Selon Bierman (1989), en facilitant les interactions positives entre les pairs, les activités coopératives et le tutorat permettent aux jeunes qui présentent des difficultés de comportement d'atteindre des objectifs sociaux et scolaires qui pourraient en retour améliorer les perceptions des pairs et affecter positivement leur position sociale dans le groupe. De façon générale, les recherches rapportent que l'établissement d'une structure coopérative ou de tutorat dans laquelle on a apparié des pairs prosociaux et des élèves en difficulté de comportement, permet des gains au plan de l'apprentissage des comportements adaptés et parfois au niveau des cotes d'acceptation sociale (Coie, Rabiner & Lochman, 1989; McEvoy & Odom, 1987). Cependant, certains chercheurs ont obtenu des résultats négatifs (Furman, Giberson, White, Gravin & Wehner, 1989). Il semble que l'engagement de l'enseignant soit particulièrement important pour le succès d'une telle formule.

### **1.7 Vers un cadre théorique permettant d'intervenir efficacement auprès des enfants présentant des difficultés de comportement à l'école**

Dans l'état actuel des connaissances, force est de constater qu'en dépit de leur popularité, les programmes d'entraînement à la résolution de problème et aux habiletés sociales ont un effet de traitement somme toute modeste. Cela ne signifie pas que l'on doive abandonner ce genre d'interventions mais plutôt qu'il faut accentuer les efforts afin de cerner les variables qui pourraient en améliorer l'efficacité.

C'est dans cette perspective que le présent projet de recherche doctoral a été élaboré. Considérant les limites communes et la complémentarité des programmes d'entraînement à la résolution de problème et aux habiletés sociales, il ressort qu'une fusion de ces deux modalités

de conduites. La contribution des pairs dans une démarche d'intervention se révèle donc tout à fait pertinente.

Suite à la recension des études portant sur les facteurs de risque associés aux difficultés de comportement, nous avons vu que les pairs constituent une source d'influence particulièrement importante pour les jeunes. Or, les risques d'association avec des pairs déviants sont relativement élevés chez les jeunes qui manifestent des difficultés de comportement à l'école. Une fois regroupés en bandes, les jeunes affichent des comportements antisociaux et entretiennent une sous-culture déviante (Hébert, 1991). De ce point de vue, les pairs pourraient contribuer à affecter négativement l'efficacité d'un programme d'intervention en milieu scolaire. Il nous apparaît donc indispensable d'explorer davantage cette question de l'influence des pairs et de son impact éventuel dans une démarche d'intervention.

#### 1.7.1 Objectifs de la recherche

La présente thèse de doctorat examine l'impact des relations sociales avec les pairs sur la qualité de l'intégration sociale et l'efficacité d'un programme d'intervention visant à améliorer les habiletés sociales d'enfants qui manifestent des difficultés de comportement à l'école. L'objectif est d'évaluer dans quelle mesure des groupes de travail coopératifs à l'intérieur desquels les élèves en difficulté sont mis en contact avec des pairs prosociaux, peuvent augmenter de manière significative l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de problèmes et contribuer à l'amélioration de l'intégration sociale des élèves en difficulté de comportement dans la classe. Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis sont de :

- ( 1 ) Clarifier le rôle des pairs dans une perspective d'intervention auprès des enfants en difficulté de comportement à l'école (article 1).
- ( 2 ) Évaluer la qualité de l'intégration sociale en classe des élèves qui présentent des difficultés de comportement (article 2).
- ( 3 ) Évaluer un programme d'intervention à volets multiples (entraînement aux habiletés sociales et activités coopératives) destiné aux enfants qui présentent des difficultés de comportement à l'école (article 3).

## **Deuxième partie**

Cette seconde partie du document est construite en fonction des trois articles rédigés dans le cadre de l'étude. Le deuxième chapitre, qui correspond au premier article, s'intéresse aux relations sociales des élèves du primaire qui manifestent des difficultés de comportement à l'école et présente une synthèse des études sur cette question. Intitulé "*Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en difficultés de comportement: perspectives d'intervention à l'école*", ce premier article a été publié au printemps 1998, dans la revue Science et comportement, 26(2), 107-127.

Le deuxième article de thèse, intitulé "*La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire au primaire*" se retrouve au chapitre trois. Cet article présente les résultats d'une étude corrélationnelle dont l'objectif est d'estimer comment les élèves en difficulté de comportement sont socialement perçus par leurs pairs et dans quelle mesure ils entretiennent des relations d'amitié avec des camarades de classe. Ce second article a été soumis à la Revue canadienne de Psycho-Éducation.

Finalement, le quatrième chapitre, consacré au troisième article, traite des résultats obtenus suite à la mise en oeuvre du programme d'intervention. On y présente le cadre théorique du programme de même que les principes d'intervention et le rationnel du programme. Intitulé "*La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire*", cet article a été soumis récemment à la Revue Québécoise de Psychologie.

L'auteure tiens à souligner que le projet de recherche réalisé et les articles scientifiques rédigés dans le cadre des travaux de recherche doctoraux étaient sous son entière responsabilité et celle de son directeur de thèse. Les membres du comité de thèse ont contribué, selon leur expertise respective, à enrichir ces travaux, de même que les versions définitives des textes scientifiques constituant la thèse de doctorat. Dans cette perspective, il est de convenance de reconnaître leur contribution comme auteurs des articles publiés dans les revues spécialisées.

## **CHAPITRE 2**

# **COMPÉTENCE SOCIALE, STATUT SOCIOMÉTRIQUE ET RÉSEAUX AFFILIATIFS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT: PERSPECTIVES D'INTERVENTION À L'ÉCOLE**

Titre abrégé: **COMPÉTENCE SOCIALE ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT**

**Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en difficulté de  
comportement: perspectives d'intervention à l'école**

**Nadia Desbiens**

**Égide Royer**

**Laurier Fortin**

**et**

**Richard Bertrand**

**Université Laval**



### Notes des auteurs

Ce travail a été rendu possible grâce à des bourses doctorales octroyées par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH) et l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté.

Pour toute information concernant cet article, veuillez communiquer avec Nadia Desbiens à l'adresse suivante: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), bureau 1246, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, (Québec), Canada, G1K 7P4. Courriel: Nadia.Desbiens@fse.ulaval.ca.

#### Auteurs

Nadia Desbiens, M.Ps., est étudiante au doctorat en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

Égide Royer, Ph.D., est professeur en adaptation scolaire et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

Laurier Fortin, Ph.D., est professeur au département d'éducation spécialisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Sherbrooke.

Richard Bertrand, Ph.D., est professeur au département de mesure et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

## Résumé

Cet article s'intéresse aux relations sociales des élèves du primaire qui manifestent des difficultés de comportement à l'école. Les modèles du déficit des habiletés sociales et des regroupements sociaux, de même que les concepts d'acceptation sociale et d'affiliations sociales y sont abordés distinctement. Les écrits scientifiques suggèrent que malgré des comportements sociaux inadéquats et des difficultés relationnelles importantes avec les pairs, plusieurs élèves en trouble du comportement développent des amitiés et sont membres de cliques de pairs. Toutefois, dans certains cas, ces affiliations maintiennent et accentuent les comportements inadaptés de ces jeunes, contribuent au maintien d'une réputation négative et restreignent l'effet des interventions destinées à cette clientèle.

Mots clés: difficulté de comportement, statut sociométrique, réseaux affiliatifs.

### **Abstract**

**This paper examines the social relationships of elementary school students with behavior problems and distinguishes the concepts of peer acceptance and social affiliations. Theoretical foundations and results of each body of research are reviewed. Research suggests that, although behaviorally disordered students have problematic social behaviors and difficulties in peer relations, many of these youth do affiliate with others and are members of peer cluster. These peer affiliations can support problematic behavior and restrict the effect of treatment for youths with behavioral disorders. The importance of factors such as social affiliations, sociometric status and social reputation for social intervention strategies with students with emotional and behavioral disorders are discussed.**

**Keys words: behavior disorders, sociometric status, social affiliations.**

## Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en difficulté de comportement: perspectives d'intervention à l'école

Les difficultés de comportement chez les enfants constituent un problème d'importance pour les agents d'éducation. Ces jeunes présentent en effet un déficit important de leur capacité d'adaptation aux situations d'apprentissage et éprouvent des difficultés significatives d'interaction avec leur environnement scolaire, social ou familial (Hubbard & Coie, 1994; Poliquin-Verville & Royer, 1992). De nombreuses études démontrent que la présence de trouble du comportement durant les premières années d'école primaire constitue un prédicteur important de différentes formes d'inadaptations sociales à l'adolescence et à l'âge adulte tels que l'abandon scolaire (Parker & Asher, 1987), l'exclusion de l'école (Royer, Bitaudeau, & Saint-Laurent, 1993) la délinquance juvénile et la consommation d'alcool et de drogues (Cairns & Cairns, 1994; Eiser, Morgan, Gammage, Brooks, & Kirby, 1991). Selon Walker, Colvin et Ramsey (1995), si les comportements antisociaux des enfants sont toujours présents à la fin de la troisième année, il faut les considérer comme un problème chronique qui perdurera au fil des années. Ces résultats sont lourds de conséquences pour les jeunes, leur entourage et la société. C'est pourquoi les difficultés de comportement des enfants retiennent encore autant l'attention des chercheurs et des intervenants.

Il est aujourd'hui reconnu que les enfants et les adolescents en trouble du comportement éprouvent des difficultés relationnelles avec leurs pairs en raison de leurs comportements sociaux inadaptés. De nombreuses études ont démontré que ces jeunes manifestent d'importants déficits au plan de leurs habiletés sociales et qu'en raison de ces déficits, ils ne seraient pas en mesure de développer un réseau d'amis, ni d'être bien acceptés par les pairs (Hubbard & Coie, 1994; Kauffman, 1993; Ladd & Asher, 1985; Wentzel & Erdley, 1993). Ce lien entre déficit des habiletés sociales et rejet des pairs est fort bien documenté dans les écrits scientifiques (pour une revue détaillée voir Asher & Coie, 1990; Hymel & Rubin, 1985). Cependant, un second point de vue apparaît de plus en plus dans les écrits et maintient qu'au contraire, les enfants qui présentent des difficultés de comportement sont capables d'établir des relations significatives avec certains de leurs pairs. Quelques études ont en effet démontré que les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation et de comportement sont également membres de réseaux affiliatifs et sont autant susceptibles que les autres d'avoir un ou des amis et ce, même s'ils sont rejetés par la plupart de leurs pairs (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988; Poulin, 1996). Ces résultats suggèrent que les enfants en trouble du comportement auraient tout de même certaines des habiletés nécessaires pour créer et maintenir des liens d'amitié.

Ces deux points de vue peuvent sembler contradictoires. Toutefois ces perspectives font référence à deux concepts distincts soit, l'acceptation sociale et les affiliations sociales. L'acceptation sociale renvoie au fait d'être aimé par ses camarades de classe alors que les affiliations sociales réfèrent au fait d'avoir des amis réciproques dans cette classe (Furman & Robbins, 1985; LaGreca, 1993). La distinction entre les deux concepts est évidente lorsqu'ils sont opérationnalisés. Typiquement, l'acceptation sociale par les pairs (ou la popularité) est évaluée à partir de techniques de désignations sociométriques qui consistent à demander aux enfants d'identifier les pairs qu'ils aiment ou n'aiment pas (Hymel & Rubin, 1985). Cette procédure vise à distinguer des catégories spécifiques d'enfants classés individuellement sur les dimensions de préférence et d'impact social, lesquelles permettent d'identifier le statut de l'enfant auprès de ses pairs (populaire, rejeté, controversé ou négligé). Cette méthode, couramment nommée "sociométrie traditionnelle", utilise des techniques standardisées de collecte de données et de transformation des scores qui permettent de dégager des conduites d'attrait ou de rejet afin de mesurer les différents statuts au sein d'un même groupe.

Quant à l'identification des affiliations sociales des enfants, elle s'effectue par une méthode de désignation des regroupements sociaux formés dans la classe. La mise en évidence de la structure des relations sociales qui prévaut à l'intérieur des groupes de pairs est basée sur le rapport verbal des répondants (Cairns, Perrin, & Cairns, 1985). En fait, il s'agit de questionner directement les enfants sur la structure affiliative de leur groupe en leur demandant d'identifier les réseaux qu'ils perçoivent dans la classe. Cette stratégie simple permet d'identifier efficacement les groupes de pairs existants dans le groupe naturel qu'est la classe en fonction de deux critères facilement observables pour les enfants soit, la proximité physique et le temps passé ensemble (Kindermann, 1996). Ainsi, les enfants forment leurs réponses en se basant sur leurs expériences sociales auprès de leurs pairs dans une multitude de contextes ce qui permet de dégager la carte cognitive consensuelle de l'organisation affiliative de leur classe (Cairns, Gariépy, & Kinderman, 1989; Cairns, Perrin, & Cairns, 1985; Strayer & Santos, 1996). Cette procédure, contrairement à la sociométrie traditionnelle, retient l'information quant aux partenaires affiliatifs de chaque élève et permet de déterminer la position de chacun d'eux dans la structure sociale de la classe selon la fréquence avec laquelle ils sont nommés membre d'un groupe de pairs. Sur la base des données descriptives fournies par les enfants, il s'avère ainsi possible de dégager un portrait d'ensemble de la structure sociale dans la classe.

Les modèles du déficit des habiletés sociales et celui des regroupements sociaux permettent tous deux de mieux cerner la relation indéniable entre les difficultés de

comportement et les difficultés sociales que vivent les jeunes qui les manifestent. Ces deux perspectives de recherche constituent les deux courants majeurs dans la littérature scientifique actuelle ainsi, chacune sera abordée séparément afin de démontrer leur contribution respective à l'explication des difficultés sociales des enfants en trouble du comportement.

#### Le modèle de déficit des habiletés sociales et du rejet social: perspective sociométrique

Les enfants qui manifestent des difficultés de comportement présentent des déficits importants au niveau de leurs habiletés sociales. La documentation scientifique démontre clairement l'incapacité de la plupart de ces jeunes à entretenir des relations sociales harmonieuses et valorisantes et témoigne des limites de leurs habiletés et de leurs compétences sociales. En raison de leur style interactif caractérisé par des comportements souvent inappropriés, notamment des comportements agressifs et dérangeants, les enfants qui présentent des difficultés de comportement s'exposent au rejet par leurs camarades (Boivin, Dion, & Vitaro, 1990). Les comportements inadéquats qu'ils manifestent nuisent considérablement à leur intégration au groupe de pairs (Hymel & Rubin, 1985; Malik & Furman, 1993; Wentzel & Erdley, 1993). Ces enfants sont moins habiles à initier des relations avec leurs camarades de classe, à maintenir des relations amicales avec eux et à résoudre les conflits inhérents à toute relation interpersonnelle (Asher & Coie, 1990; Hubbard & Coie, 1994). Le répertoire d'habiletés sociales de ces enfants est limité, plafonne à l'adolescence, et restreint leur relation avec leurs pairs et leurs enseignants ainsi que leur capacité à fonctionner dans un environnement de classe ordinaire (Picard, Fortin, & Bigras, 1995).

La documentation scientifique indique que les enfants en trouble du comportement sont très souvent rejetés par leurs camarades de classe (Cohen, Rienherz, & Frost, 1993; Kauffman, 1993; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). De tous les élèves en difficulté, ceux qui ont des problèmes de comportement sont les plus impopulaires (Sabornie, 1987; Sabornie & Kauffman, 1985). Cette réalité est problématique puisque les travaux dans le domaine de l'acceptation sociale suggèrent que des expériences sociales nombreuses et de qualité permettent l'établissement d'un statut sociométrique positif. Ces expériences favorisent le développement d'habiletés sociales associées à la coopération, la négociation et la communication. Boivin, Dion et Vitaro (1990) mentionnent que l'enfant serait alors davantage exposé et sensibilisé aux rôles sociaux et aux normes sociales, ce qui favoriserait une meilleure compréhension des processus impliqués dans les relations interpersonnelles. Un enfant qui, à l'inverse, expérimente des expériences sociales limitées ou associées au rejet par les pairs, risque de développer un sentiment d'incompétence, d'être isolé au plan social ce qui, en définitive, contribue au

maintien et à la généralisation de ses difficultés comportementales et sociales. Ainsi, les réseaux sociaux des enfants diffèrent qualitativement selon leur statut positif ou négatif auprès des pairs et il semble que les enfants rejetés par leurs pairs puissent connaître une expérience sociale moins favorable que les autres enfants (Boivin, Dion, & Vitaro, 1990). De tels résultats appuient l'idée d'un déficit des habiletés sociales pour expliquer le statut négatif des enfants rejetés par leurs pairs (Asher, & Coie, 1990).

La perspective du déficit d'habiletés sociales et du rejet social, qui domine largement la littérature, est principalement basée sur les recherches sociométriques. Parmi l'ensemble des études réalisées, quatre d'entre elles ont porté spécifiquement sur les statuts sociométriques de jeunes en trouble du comportement intégrés en classes ordinaires. Vacc (1968) a utilisé une procédure de nominations par les pairs axée sur les comportements sociaux des enfants. Cette technique consiste à demander aux pairs d'identifier les élèves de la classe correspondant le plus à différentes descriptions comportementales. Ce chercheur a ensuite comparé les statuts sociométriques ainsi obtenus pour dix-sept élèves de quatrième année du primaire en trouble du comportement avec ceux des 376 élèves réguliers. Alors que 16% des élèves ordinaires obtiennent un score élevé d'acceptation sociale, aucun des enfants en trouble du comportement ne reçoit un score d'acceptation significatif. À l'inverse, 71% des élèves présentant des difficultés comportementales obtiennent des scores élevés de rejet social comparativement à seulement 11% dans le groupe témoin. Vacc (1972) obtient des résultats similaires cinq ans plus tard avec les élèves qui n'étaient pas intégrés en classe ordinaire au moment de l'étude originale. Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas de différences dans les statuts sociométriques des élèves intégrés en classes ordinaires et ceux qui reçoivent leur éducation en classe spéciale. Aucun de ces deux groupes d'élèves en trouble du comportement ne sont représentés dans les catégories de statuts associés à de hauts niveaux d'acceptation sociale. Toutefois, les élèves des deux groupes sont sur-représentés dans les catégories associées à de hauts niveaux de rejet social comparativement à ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'adaptation.

Sabornie et Kauffman (1985) ont comparé les statuts sociométriques de 43 élèves en trouble du comportement avec ceux de 43 élèves témoins appariés sur l'origine ethnique, le sexe, le niveau scolaire, le statut socioéconomique et la participation à des activités en dehors du programme régulier d'étude. Les sujets provenaient de 33 classes d'intégration en éducation physique de la 9<sup>ième</sup> à la 12<sup>ième</sup> année. Les chercheurs ont utilisé une mesure d'ajustement social qui permet d'identifier les enfants qui sont acceptés et rejetés socialement. Les valeurs moyennes obtenues par les deux groupes indiquent que les enfants en trouble du comportement obtiennent un score d'acceptation sociale significativement plus bas que les élèves du groupe

témoin. Sabornie (1987) a effectué une autre étude auprès de 22 élèves identifiés en difficulté d'adaptation et de comportement provenant de différentes classes ressources (intégration à des classes ordinaires pour une partie du curriculum) de la deuxième à la sixième année du primaire. Un groupe témoin composé de 22 élèves ne manifestant pas de difficultés comportementales, mais recevant les mêmes modalités de services éducatifs, a également été constitué pour fins de comparaison. À partir d'une échelle sociométrique, les élèves des classes ordinaires devaient indiquer quel était leur sentiment envers chacun de ces sujets intégrés à mi-temps. Cette échelle comprenait quatre critères soit, (a) non familier, (b) connu mais pas attiré vers, (c) ami et (d) n'en veut pas comme ami aussi longtemps qu'il ne changera pas. Les résultats indiquent que 7% des élèves en trouble de comportement reçoivent la première nomination "non familier" comparativement à 9% des élèves témoins. La nomination "ami" est obtenue par 34% des élèves en difficulté alors que les sujets n'éprouvant pas de difficultés comportementales obtiennent 57% de cette nomination. Quarante pourcent des élèves du premier groupe sont "connus" des pairs comparativement à 26% des sujets du groupe témoin. Finalement, 20% des élèves en difficulté reçoivent la nomination "n'en veut pas comme ami" alors que ce pourcentage n'atteint que 9 chez les sujets du groupe de comparaison.

Ces quatre études suggèrent que les élèves qui manifestent des difficultés de comportement sont généralement moins bien acceptés par leurs pairs que les élèves sans difficulté. Toutefois, ces études ne démontrent pas clairement que ces élèves ne développent pas d'amitiés réciproques au sein de la classe. Comme le mentionne LaGreca (1993) et Furman et Robbins (1985), il existe une différence entre l'acceptation sociale et les affiliations sociales avec les pairs. Cependant, la sociométrie traditionnelle ne révèle que des différences individuelles au regard de la désirabilité sur le continuum aimé et non aimé. De plus, les catégories de statuts dérivés des indices sociométriques sont déterminées d'une façon qui obscurcit cette distinction. Le fait d'additionner les nominations positives et négatives reçues pour chaque enfant et de transformer ces sommes en scores standardisés ne permet pas de retenir l'information concernant les enfants nommés positivement par les pairs. De plus, cette méthode ne permet pas d'identifier quels sont les pairs qui les ont nommés positivement. Selon Cairns (1983), la procédure sociométrique est restrictive puisqu'elle ne tient pas compte de l'organisation sociale et des relations déjà formées dans le groupe de pairs. Le fait qu'un enfant soit désigné peu souvent comme partenaire de jeu préféré ne signifie pourtant pas nécessairement qu'il soit isolé ou sans relation affiliative. Cette démarche, en ne préservant pas l'information sur l'identité des personnes les plus souvent associées à l'enfant, ne rend pas compte de la dynamique groupale et de la direction des choix interpersonnels.



La connaissance du statut de l'enfant auprès des pairs, bien qu'il soit le reflet d'une position plus ou moins privilégiée dans l'organisation sociale, demeure donc une information incomplète pour permettre d'évaluer la qualité de l'insertion sociale de l'enfant. Chaque groupe peut posséder des caractéristiques distinctes et l'action de l'enfant à l'intérieur de ces groupes peut être influencée par le contexte (Cairns, 1983). Les classifications en différents statuts sociométriques ne décrivent pas les amitiés actuelles de l'enfant et ses affiliations sociales dans la classe. En conséquence, il est logiquement possible pour un élève d'avoir des associations étroites avec certains élèves mais de n'être pas aimé par la plupart des membres de sa classe. Ainsi, l'enfant obtient un statut sociométrique négatif, en dépit du fait qu'il a quelques amis ou partenaires dans la classe. Il apparaît donc insuffisant de classer l'enfant à l'intérieur des catégories du statut en faisant abstraction des caractéristiques de fonctionnement des regroupements sociaux.

#### La perspective des regroupements sociaux et des affiliations sociales

Le milieu scolaire offre à l'enfant l'opportunité d'être régulièrement en contact avec ses pairs dans le cadre d'un groupe classe relativement stable et homogène. Il apparaît donc raisonnable de penser qu'il y ait des regroupements naturels de nature affective à l'intérieur d'un groupe classe (Kindermann, 1996). C'est dans ce contexte que sont définies les notions de réseaux affiliatifs et de structures sociales. Le réseau affiliatif implique un regroupement d'enfants ayant établi des relations relativement stables et qui ont tendance à s'affilier mutuellement les uns avec les autres. Quant à la structure sociale, elle fait référence à l'ensemble de ces sous-groupes et inclut également les enfants isolés à l'intérieur d'un groupe-classe donné (Côté, 1990).

L'étude des affiliations sociales des enfants et de la structure organisationnelle des relations sociales dans la classe est relativement nouvelle, particulièrement en éducation. La première investigation effectuée dans ce domaine est attribuée à Cairns, Perrin et Cairns (1985) laquelle a permis de constater que les regroupements de pairs peuvent être identifiés à partir des perceptions des élèves de la classe. Ces dernières années, plusieurs recherches auprès d'adolescents et d'enfants d'âge préscolaire et scolaire ont confirmé la capacité des jeunes à établir efficacement la structure sociale d'un groupe classe et ont mis à jour une organisation des rapports affiliatifs basée sur des profils d'association similaires (Cairns, Gariépy, & Kindermann, 1989; Côté, 1990; Poulin, 1996; Strayer & al., 1995; Strayer & Santos, 1996).

C'est la théorie de l'attraction interpersonnelle qui sous-tend le domaine de recherche des affiliations sociales entre pairs (Epstein, 1989). Selon cette théorie, deux personnes sont attirées l'une vers l'autre parce qu'elles partagent certaines caractéristiques sociales et comportementales. La similarité entre les individus, ou l'homophilie, est une tendance qui se reflète dans la structure sociale de la classe (Cairns & al., 1988; Epstein, 1989). En effet, dans la plupart des classes, les élèves établissent une structure sociale complexe dans laquelle il existe différents regroupements de pairs, lesquels se distinguent par la similarité entre les membres sur des caractéristiques comportementales et sociales clés telles que l'agressivité, le dérangement, le rendement scolaire, la coopération et les habiletés athlétiques (Adler, Kless, & Adler, 1992; Farmer & Hollowell, 1994; Kindermann, 1993). L'homophilie dans les groupes de pairs est liée à la présence de deux processus développementaux distincts et complémentaires soit, la sélection mutuelle et l'influence mutuelle (Epstein, 1989; Farmer & Farmer, 1996).

La sélection mutuelle réfère à la tendance qu'ont les individus à établir des relations avec d'autres individus dont les comportements, les attitudes, les valeurs ou les activités sont similaires aux leurs (Epstein, 1989; Kindermann, 1996). En fait, les individus tendent à préférer ce qui leur est familier et à se dissocier des gens dont les comportements, les attitudes, les valeurs ou les activités ne s'apparentent pas aux leurs. La similarité entre les amis, basée sur le processus de sélection mutuelle, serait ainsi à l'origine des relations d'amitié. D'autre part, le processus d'influence mutuelle réfère à la tendance qu'ont les individus à adopter les comportements, les attitudes et les valeurs de ceux avec lesquels ils interagissent fréquemment (Epstein, 1989). Selon Cairns et Cairns (1994), les relations interpersonnelles des enfants et des adolescents sont caractérisées par un fort biais favorisant la synchronisation de leurs activités, biais qui provoquerait une augmentation de la similarité entre les partenaires affiliatifs. La synchronisation dans les échanges sociaux entre amis peut s'opérer de façon réciproque dans un contexte relationnel symétrique ou de façon complémentaire dans un contexte relationnel dit asymétrique (Youniss, 1980). Dans une relation symétrique et réciproque, les partenaires échangent sur un plan égalitaire, ce qui facilite la similarité dans les points de vue, les valeurs et les comportements. À l'inverse, la relation asymétrique est basée sur l'autorité. Dans ce contexte relationnel, les comportements des partenaires ne sont pas similaires mais nécessaires pour soutenir les actions de chacun. Ainsi, l'un des partenaires a un rôle autoritaire ou de leader, alors que l'autre est docile et suiveur. La similarité entre les partenaires peut toutefois se développer, puisque l'individu ayant le leadership a l'autorité pour établir les règles de conduite et diriger le comportement de l'autre de façon à ce qu'il se conforme à ses propres croyances et actions.

Plusieurs études ont démontré que les processus de sélection et d'influence mutuelle contribuent conjointement à expliquer la similarité entre amis et suggèrent l'existence d'un fort biais endo et exo groupe (Cohen, 1977; Epstein, 1989). En effet, ces recherches indiquent que les jeunes tendent à interagir plus fréquemment avec les membres de leur réseau social qu'avec les autres élèves et les perçoivent plus positivement (Cairns, Perrin, & Cairns, 1985). À l'inverse, les jeunes tendent à percevoir plus négativement les élèves qui ne sont pas membres de leur réseau et à les juger moins compétents socialement (La Ferté, 1992). Une étude longitudinale menée par Neckerman (1996) a permis de constater, sur une période de six à huit ans, la continuité et la fluidité de la composition des regroupements de pairs dans la classe. Chaque année, ce chercheur a observé que les élèves s'affiliaient avec d'autres enfants similaires à eux. Bien que la composition des regroupements changeait chaque année avec la réorganisation des classes, les affiliations sociales reflétaient la continuité quant aux caractéristiques sociales et comportementales individuelles des élèves associés au sein de mêmes regroupements. Les enfants tendaient chaque fois à sélectionner de nouveaux partenaires, similaires à ceux déjà intégrés dans le groupe d'amis.

Récemment, quelques chercheurs se sont plus particulièrement intéressés aux affiliations sociales des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et de comportement. Les travaux menés par l'équipe de Cairns suggèrent que plusieurs jeunes en trouble du comportement, bien qu'ils soient socialement rejetés par une majorité de leurs camarades de classe, parviennent tout de même à établir des liens significatifs avec certains de leurs pairs. En effet, il apparaît que ces jeunes sont membres de cliques affiliatives, obtiennent des nominations comme "meilleur ami" et sont parfois au centre d'un réseau social (Cairns & al., 1988). Une première étude a été effectuée par Farmer et Cairns (1991) auprès de jeunes adolescents recevant leur éducation scolaire dans une école spécialisée. Les seize sujets étaient tous référés en raison de problèmes sociaux chroniques et de comportements agressifs et dérangeants pour lesquels ils avaient reçu un diagnostic formel basé sur le DSM III-R (American Psychiatric Association, 1980). Aucun des sujets ne vivaient avec ses parents naturels et tous provenaient de familles à faibles revenus. Les résultats de cette étude s'apparentent à ceux obtenus auprès d'élèves de classes ordinaires. En effet, une structure sociale complexe comprenant plusieurs regroupements de pairs a été identifiée dans chacune des deux classes fermées. De plus, les chercheurs ont pu constater que les élèves affiliés au sein de mêmes regroupements étaient très similaires sur certaines caractéristiques personnelles telles que le sexe, l'âge ou les intérêts lors des activités récréatives.

À partir d'un large échantillon d'élèves provenant d'écoles publiques, Cairns, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy (1988) observent que les enfants agressifs sont membres de réseaux affiliatifs et sont autant susceptibles que les autres d'être désignés comme meilleur ami et d'avoir des amis réciproques. L'analyse des regroupements de pairs a notamment mis à jour une similarité sur le plan des comportements agressifs entre les membres de même réseaux sociaux. Ces résultats sont également confirmés par l'étude de Farmer et Hollowell (1994). Ces chercheurs ont étudié les affiliations sociales de vingt élèves du primaire en difficultés d'adaptation et de comportement intégrés en classe ordinaire. Les résultats indiquent que plus de 80% des sujets sont membres d'un regroupement de pair. Par ailleurs, une évaluation comportementale effectuée par les enseignants et par les pairs a démontré que les groupes affiliatifs composés de garçons présentant des difficultés de comportement se caractérisent par des niveaux significativement plus élevés d'agression et de dérangement et de plus faibles niveaux de coopération, de leadership et de rendement scolaire que les groupes de pairs n'incluant aucun élève en difficulté. Une étude récente menée par Dishion, Andrews et Crosby (1995), démontre également que les garçons agressifs tendent à établir des relations d'amitié avec d'autres garçons agressifs et que ces relations sont caractérisées par la présence de comportements autoritaires et coercitifs. De même, Giordano, Cernkovich et Pugh (1986) ont observé que les relations affiliatives entre les garçons manifestant des problèmes de comportement présentent de nombreux conflits liés à l'inéquité, la jalousie et la compétition.

Les résultats observés par Cairns et al. (1988) , Farmer et Hollowell (1994), Dishion et al. (1995) ainsi que Giordano et al. (1986) suggèrent que les élèves qui manifestent des difficultés comportementales, notamment des comportements agressifs, s'affilient avec des pairs qui partagent une certaine similarité au plan des comportements sociaux inadaptés. Cette conception est d'ailleurs assez bien soutenue dans la littérature sur le phénomène de gang à l'adolescence. En effet, plusieurs études suggèrent que les relations d'amitié déviantes à l'adolescence sont basées sur une grande similarité entre les amis quant à la consommation de drogues et d'alcool, de même qu'au plan de la délinquance (Eiser & al, 1991). D'ailleurs, les travaux menés par Dishion et son équipe, (1994;1995), suggèrent que les amitiés entre enfants agressifs contribueraient à maintenir et à renforcer l'utilisation de comportements agressifs entre les partenaires. Ces associations entre enfants antisociaux les orienteraient vers une marginalisation à l'âge adulte caractérisée par l'abus de substances, la criminalité, des problèmes de santé mentale, des échecs au plan conjugal et de l'employabilité (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Considérant l'importance des processus de sélection et d'influence mutuelle dans les relations d'amitié, il est plausible que les jeunes manifestant des difficultés d'adaptation et de comportement s'affilient à d'autres jeunes qui encouragent et valorisent leurs

comportements sociaux inadaptés et ce, même si ces comportements provoquent le rejet de la plupart des camarades de classe (Farmer & Hollowell, 1994; Farmer & Farmer, 1996).

Ces considérations ont des implications importantes pour les interventions qui s'adressent aux jeunes ayant des difficultés de comportement. La promotion et l'enseignement de comportements sociaux adaptés peuvent être entravés par les affiliations sociales des enfants concernés si ces derniers sont associés à des pairs qui valorisent leurs comportements inadéquats et les influencent à poursuivre dans cette voie. Par conséquent, cette influence peut jouer un rôle important dans la difficulté des chercheurs au regard des objectifs de maintien et de généralisation des programmes d'intervention qui s'adressent aux élèves en trouble du comportement. En effet, il est peu probable que les comportements sociaux adaptés acquis en situation d'entraînement soient renforcés et valorisés au sein du groupe de pairs ce qui les vouent à s'effacer à plus ou moins court terme.

#### L'intervention auprès des élèves en trouble du comportement

Compte tenu de l'importance des déficiences observées dans les habiletés sociales des enfants qui manifestent des difficultés de comportement, il apparaît pertinent de recourir à des interventions favorisant le développement et l'acquisition d'habiletés sociales adéquates. Plusieurs programmes visant l'amélioration de la compétence sociale ont été implantés afin d'améliorer l'intégration sociale des enfants et des adolescents dont le répertoire d'habiletés sociales est jugé déficitaire (Goldstein & Glick, 1987; McGinnis & Goldstein, 1984; Walker & al., 1988; Stephens, 1992). L'entraînement aux habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels constituent les deux approches majeures dans ce domaine. L'entraînement aux habiletés sociales auprès des jeunes qui présentent des difficultés de comportement a pour but d'augmenter les comportements prosociaux tels que la coopération, les habiletés de communication et de résolution de problème et le respect des normes de groupe et, d'autre part, de diminuer la fréquence de comportements défavorables aux relations interpersonnelles de qualité (hostilité, agressivité, anxiété...). Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales s'appuient tous sur le principe que la compétence sociale se définit par un ensemble d'habiletés pouvant être identifiées et systématiquement enseignées (Gresham & Elliot, 1993). Ces programmes poursuivent habituellement quatre objectifs précis: 1) augmenter les connaissances de l'enfant quant aux comportements sociaux adaptés (connaissances); 2) enseigner les comportements prosociaux qui sont déficients dans le répertoire social de l'enfant (acquisition); 3) augmenter l'usage de comportements prosociaux dans un contexte naturel (généralisation) et 4) modifier le statut social de l'enfant (validité

sociale). L'apprentissage par modèle, les jeux de rôle, la médiation verbale et le renforcement représentent les principales composantes utilisées pour enseigner les habiletés sociales (Gresham & Elliot, 1993). Quant aux programmes de résolution de problèmes, ils se concentrent sur l'enseignement de stratégies pour faire face à différentes situations sociales. Les programmes de résolution de problèmes interpersonnels procèdent en cinq étapes soit: 1) définir le problème et déterminer à qui il appartient de le résoudre; 2) élaborer les solutions possibles; 3) déterminer les conséquences positives et négatives de chaque solution et 4) en choisir une et l'appliquer et 5) en évaluer le résultat suite à sa mise en pratique. (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Chacune des étapes du processus de résolution de problèmes est acquise par le biais d'exposés, de démonstrations, de jeux de rôles et d'exercices pratiques (Poliquin-Verville & Royer, 1992).

Les résultats de plusieurs études démontrent qu'un entraînement aux habiletés sociales permet d'améliorer le répertoire comportemental des enfants et de modifier leur comportement social (Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Lochman, Coie, Underwood, & Terry, 1993). Toutefois, l'amélioration des caractéristiques personnelles de l'enfant n'entraîne pas nécessairement un changement qualitatif au plan de son adaptation sociale. Ces programmes n'ont en effet pas ou peu d'impact sur le niveau d'acceptation par les pairs, lequel s'avère un indice pertinent de l'adaptation sociale de l'enfant. En outre, le succès de ces programmes demeure limité en regard du maintien et de la généralisation des apprentissages réalisés en entraînement. L'ensemble des chercheurs du domaine se butent encore à l'importance de ce problème: les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme (McConnell, 1987). Selon McConnell (1987), bien que les habiletés enseignées puissent avoir de l'intérêt pour le jeune, ce ne sont pas nécessairement celles qui apparaissent prioritaires pour les personnes les plus significatives de son entourage. Il y a donc peu de chance que les nouvelles habiletés soient renforcées par ces personnes puisqu'elles ne correspondent pas aux habiletés jugées importantes (Kauffman, 1993). D'autres chercheurs (Meadows, Neel, Parker, & Timo, 1991; Melloy, 1991) soulignent également le besoin de développer une liste fonctionnelle et individualisée des habiletés sociales critiques pour un jeune et un milieu scolaire donné.

Bien que plusieurs recensions des différents programmes d'intervention aient été réalisées, ces dernières n'offrent souvent qu'une évaluation globale de l'efficacité des programmes ou proposent une méta-analyse qui permet de juger de l'effet généralisable des programmes sans toutefois identifier les conditions favorisantes (Fortin & Bigras, 1995). Plusieurs limites méthodologiques ont été soulignées dans ces recensions dont, l'absence de

groupes témoins, la petitesse des échantillons qui génèrent des limites statistiques et de généralisation des résultats, et des taux d'abandon en cours d'expérimentation souvent élevés (Dumas, 1989). Ces faiblesses compromettent la valeur scientifique de plusieurs programmes d'intervention publiés (Fortin & Bigras, 1995). Par ailleurs, peu d'études systématiques ont véritablement porté sur les effets à moyen et à long terme des programmes d'intervention ni sur les stratégies propres à assurer une généralisation plus grande et plus diversifiée à l'environnement naturel (Kohler & Greenwood, 1986). Toutefois, certaines études plus rigoureuses portant notamment sur le programme *Structured Learning* auprès d'élèves en trouble du comportement ont démontré des résultats positifs et encourageants (Goldstein & Pentz, 1984). Selon les praticiens, il demeure que l'apprentissage de comportements sociaux améliore la qualité de vie des élèves ayant des difficultés du comportement et les experts considèrent les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales comme une composante essentielle de tout programme destiné aux élèves qui présentent des difficultés de comportement. (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Zaratoga, Vaughn, & McIntosh, 1991). C'est pourquoi chercheurs et intervenants continuent d'accorder une importance aux programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Toutefois, leurs efforts se concentrent maintenant sur les éléments pouvant favoriser le maintien et le transfert des comportements sociaux.

#### La réputation négative de l'enfant en trouble du comportement et la perception des pairs: des limites au succès de l'intervention.

Depuis quelques années, les praticiens et les chercheurs qui s'intéressent à l'intervention auprès des jeunes qui manifestent des difficultés de comportement constatent que la perception des pairs et la réputation négative des enfants en trouble du comportement constituent des limites immanentes de toutes interventions qui s'adressent à ces jeunes (Cirino & Beck, 1991; Hymel, 1986; Hymel, Wagner, & Butler, 1990). La perception des pairs à l'égard des jeunes qui manifestent des difficultés de comportement a pour effet de restreindre le maintien des apprentissages acquis grâce à un entraînement aux habiletés sociales et de nuire à leur généralisation. Comme l'explique Vitaro et Boivin (1989), lorsque les jeunes ayant participé à un programme d'entraînement tentent de pratiquer en situation réelle, dans le quotidien, les habiletés sociales apprises en atelier, ils sont souvent confrontés à l'indifférence ou à la méfiance de leurs pairs. En effet, ceux-ci sont portés à continuer d'attribuer aux enfants cibles des intentions hostiles ou la responsabilité d'actes qui perturbent le fonctionnement de la classe.

L'effet d'enclenchement recherché par l'intervention, ce qu'on appelle "*l'entrapment effect*" ne peut se réaliser dans ces conditions. L'*entrapment effect* est un mécanisme simple par lequel l'émission de nouvelles conduites sociales suscite des réactions positives dans l'entourage, notamment chez les pairs, ce qui, en retour, assurent le renforcement de ces comportements (Kohler & Greenwood, 1986; McConnell, 1987). Des interactions sociales positives et réciproques permettent alors de renforcer les nouvelles habiletés sociales de l'élève cible et contribuent à modifier de manière permanente l'interaction sociale entre le jeune et ses pairs. Malheureusement, en raison de la réputation sociale négative qu'ont les jeunes ayant des difficultés de comportement, les pairs ne semblent pas enclins à réagir positivement aux tentatives de leurs camarades et ce, même si leurs comportements se sont améliorés. Sans un accueil favorable de la part des pairs, les comportements prosociaux acquis en situation d'entraînement ne se maintiennent pas au terme du programme d'intervention. Les perceptions des pairs apparaissent comme un obstacle à la mise en place de l'effet d'enclenchement. D'ailleurs, les études démontrent bien que malgré une amélioration du répertoire comportemental des élèves visés, l'appréciation sociale et le statut sociométrique de ces jeunes ne sont que très rarement modifiés suite à une intervention (Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Vitaro & Boivin, 1989).

La réputation sociale est le résultat d'un jugement partagé par les membres d'un groupe dans un contexte donné à l'égard du fonctionnement social de l'individu (Lapointe, Noël, & Strayer, 1993; Rogosch & Newcomb, 1989). En général, la notion de réputation réfère à une procédure d'évaluation comportementale de l'enfant par ses pairs (Morison & Masteen, 1991) et est associée aux variables de préférence et d'impact social (mesures de popularité) pour caractériser le degré d'adaptation de l'enfant dans son groupe. Les recherches effectuées dans ce domaine ont montré que les pairs tendent à percevoir et à réagir différemment aux comportements d'un jeune selon qu'il a une réputation positive ou négative auprès du groupe. Lorsque la réputation d'un enfant est établie, un biais réputationnel semble alors influencer non seulement les comportements de l'enfant en réponse à ses pairs, mais également les perceptions des pairs en fonction des comportements de l'enfant (Hymel, 1986; Hymel, Wagner, & Butler, 1990). Certaines études ont ainsi mis en évidence qu'un comportement négatif manifesté par un jeune apprécié de ses pairs sera minimisé par ces derniers et considéré comme "une petite erreur de parcours". À l'inverse, les pairs attribueront la responsabilité et le blâme au jeune peu aimé qui manifeste ce même comportement (Hymel, 1986; Kennedy, 1990). Cette tendance à donner le bénéfice du doute dans l'interprétation du comportement social peut être vue comme une stratégie d'adaptation qui contribue à préserver les amitiés. Par contre, ce biais



d'interprétation contribue aussi à maintenir des attitudes négatives envers les jeunes qui ont un statut sociométrique négatif auprès des pairs (Rogosch & Newcomb, 1989).

À ce jour, peu de recherches ont considéré le rôle de la réputation ou des biais perceptifs de la part des pairs comme contributeur potentiel d'un statut social négatif (Cirino & Beck, 1991; Hymel, 1986; Kennedy, 1990). Pourtant, les facteurs intragroupes, notamment les réputations négatives, peuvent contribuer au maintien du statut et les corrélats du statut peuvent varier selon les normes du groupe (Cairns, 1983). Par ailleurs, la réputation négative des enfants qui manifestent des difficultés de comportement n'est probablement pas indépendante de la qualité de leur insertion dans la structure sociale de la classe. En effet, certaines études s'intéressant à la structure affiliative de classes d'écoliers suggèrent que le statut sociométrique peut être influencé par l'appartenance ou non d'un individu à une clique affiliative (La Ferté, 1992) et que des biais dans la perception sociale peuvent être associés à l'appartenance à un groupe (Côté, 1990). Ainsi, afin de maintenir une identité sociale positive à l'intérieur du groupe, les jeunes auraient tendance à accorder des attributs positifs aux membres de leur groupe et des attributs négatifs envers les non-membres (La Ferté, 1992). Les enfants bénéficiant d'un réseau social homogène et cohésif pourraient donc contribuer à propager des biais négatifs envers certains enfants, à établir et à maintenir des réputations sociales négatives ce qui, en définitive, alimente la stigmatisation de ces enfants et leur marginalisation à l'intérieur de la classe.

### Implications pour l'intervention

Les différents travaux de recherche démontrent que les statuts sociométriques auprès des pairs sont associés à des comportements sociaux et cognitifs spécifiques. Ainsi, les élèves qui manifestent des comportements agressifs et perturbateurs obtiennent plus souvent le statut sociométrique "rejeté" alors que les élèves qui présentent des caractéristiques tels que le leadership et des comportements coopératifs ont le plus souvent le statut sociométrique "populaire" (Asher & Coie, 1990). Cette association entre un statut sociométrique négatif et les comportements sociaux inadaptés suggère que ce sont les comportements problématiques des enfants qui provoquent le rejet de la part des pairs. Par ailleurs, la réputation négative des enfants qui manifestent des difficultés sociales et comportementales, et la perception qu'ont les pairs de ces jeunes, restreignent considérablement le maintien et la généralisation des interventions qui portent sur le développement d'habiletés sociales. Les biais réputationnels

**réduisent notamment les probabilités d'échanges sociaux réciproques avec les pairs qui pourraient faciliter l'entrée dans un groupe.**

**D'autre part, les études effectuées dans la perspective des regroupements sociaux indiquent que les élèves forment une structure sociale complexe, composée de plusieurs regroupements de pairs ayant des comportements, des valeurs et des intérêts communs. Qui plus est, les élèves qui s'associent au sein d'un même groupe tendent à interagir plus fréquemment entre eux et à être similaires sur des comportements sociaux manifestes tels que l'agressivité, le dérangement, la coopération, les habiletés athlétiques, la popularité et le leadership. Les résultats des études ayant spécifiquement examiné les affiliations sociales des élèves en trouble du comportement soulèvent la nécessité de considérer l'influence des pairs dans le développement de stratégies d'intervention. En effet, bien que les jeunes qui présentent des difficultés de comportement ne sont pas aimés de la plupart de leurs pairs, certains d'entre eux ont des amis réciproques et sont membres de regroupements de pairs qui encouragent et valorisent leurs comportements sociaux inadaptés.**

**L'ensemble des recherches, peu importe la perspective adoptée, suggèrent que les pairs peuvent entraver les efforts d'intervention. En effet, cette recension des écrits nous informe que les affiliations sociales des jeunes présentant des difficultés d'adaptation et de comportement contribuent à l'émergence et au maintien des comportements, des valeurs et des croyances qui sont associés à des relations sociales limitées. Ces affiliations sociales contribueraient également à l'établissement d'une réputation et d'un statut sociométrique négatifs chez l'enfant, lesquels affectent les perceptions des pairs et ont pour conséquence de nuire à la mise en place de l'effet d'enclenchement recherché au terme des interventions. D'autres recherches sont toutefois nécessaires pour mieux comprendre comment et jusqu'à quel point les perceptions des pairs, les caractéristiques spécifiques des affiliations sociales des jeunes et la structure sociale de la classe peuvent influencer le comportement social des enfants en difficulté d'adaptation et de comportement. Il est cependant possible d'identifier certaines pistes d'intervention à privilégier.**

**Les perspectives du déficit des habiletés sociales et des regroupements sociaux peuvent être combinées pour développer des stratégies d'interventions efficaces visant l'amélioration des comportements sociaux des jeunes en trouble du comportement. Avec le modèle du déficit des habiletés sociales, l'intervention auprès de l'élève ciblé est déterminée de façon à corriger les déficits comportementaux spécifiques et les champs d'habiletés qui ont besoin d'être remédiées (Ladd & Asher, 1985). La perspective des regroupements sociaux permet quant à elle de mieux**

comprendre le contexte social dans lequel l'élève manifeste des difficultés relationnelles et comportementales (Farmer & Farmer, 1996). De façon plus spécifique, l'analyse des regroupements sociaux permet d'identifier si l'enfant est associé à certains pairs dans la classe et de déterminer quelles sont les caractéristiques sociales et comportementales de ses camarades. Cette approche permet également d'identifier les autres regroupements de pairs existants au sein de la classe et de d'identifier les traits qui caractérisent le groupe d'appartenance. Ces informations permettent alors d'évaluer si le comportement problématique est soutenu par les affiliations de l'élève et si d'autres facteurs (habiletés athlétiques et scolaires, âge, apparence, origine ethnique...) supportent ou empêchent l'élève d'accéder à d'autres regroupements de pairs dans la classe.

Les études indiquent que les jeunes en trouble du comportement peuvent être associés à des pairs qui encouragent et valorisent les comportements visés par l'intervention. Ainsi, l'entraînement aux habiletés sociales dans un format seul à seul ou en petits groupes tel qu'il est habituellement offert, a peu de chance de donner des résultats à long terme. Selon Farmer et Hollowell (1994) l'intervention doit s'adresser à l'individu et au groupe de pairs et mettre l'accent sur un changement de comportement associé à l'ensemble du regroupement d'amis. De plus, le programme mis en place devrait encourager les associations entre pairs basées sur des caractéristiques prosociales et décourager les associations de pairs qui supportent les comportements problématiques. L'intervention auprès des élèves qui manifestent des difficultés de comportement doit alors impliquer et cibler directement les pairs dans le processus.

#### Les pairs: une cible d'intervention en soi

Le maintien des habiletés sociales et comportementales nouvellement acquises par les jeunes lors d'un entraînement s'avère un objectif réalisable si les pairs modifient leurs perceptions à l'égard des jeunes ayant participé au programme. La modification des attentes, des attitudes et des comportements des pairs comme cible d'intervention apparaît d'autant plus importante que les façons d'agir et les idées qu'entretiennent les pairs envers les jeunes en difficulté de comportement peuvent, à long terme, aggraver les problèmes d'adaptation de ces jeunes (Vitaro & Boivin, 1989).

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs et praticiens ont eu recours à la participation des pairs en vue d'améliorer la quantité et la qualité des interactions sociales des enfants en difficulté. L'implication de pairs socialement compétents et reconnus positivement au sein du groupe social de référence s'avèrent particulièrement utiles pour l'identification, la

démonstration et la transmission d'habiletés scolaires et sociales spécifiques (Cartelidge & Milburn, 1995; Vitaro & Charest, 1988). Les pairs servant de modèles peuvent alors guider, promouvoir, renforcer et même initier les interactions sociales avec les enfants qui éprouvent des difficultés. Généralement, les résultats d'études impliquant les pairs au sein même des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales témoignent de l'efficacité de telles procédures au plan de l'apprentissage des comportements adaptés (Cartelidge & Milburn, 1995; Vitaro & Charest, 1988).

Puisque les pairs réagissent négativement aux enfants qui présentent des difficultés, certains chercheurs suggèrent d'impliquer les pairs en dehors des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales (Cartelidge & Milburn, 1995). Ces recommandations visent notamment à pallier le fait qu'une amélioration du comportement chez les enfants est insuffisante pour modifier leur statut auprès des pairs (Hymel, 1986). Les interventions les plus souvent suggérées reposent sur la proximité sociale entre les enfants et sous-tendent l'apprentissage par observation. On suppose que certaines habiletés sociales seront transmises au cours d'interactions entre les enfants visés et les pairs. La contingence de groupe et l'utilisation des pairs comme instigateurs ou agents de renforcement constituent d'autres stratégies d'intervention impliquant les pairs (Odom & Strain, 1984; Vitaro & Charest, 1988). Dans ce type de formules, on demande aux pairs d'adopter les conduites sociales souhaitées pour que les enfants concernés les produisent à leur tour. Selon Sancilio (1987), la pertinence d'utiliser des pairs comme agents de changement est justifiée par la ressemblance entre les sujets et les pairs quant à leur égalité physique, leur structure cognitive semblable et leur répertoires comportementaux comparables. L'apport des stratégies impliquant les pairs en dehors des ateliers d'entraînement est généralement reconnu positif suite à l'intervention et militent en faveur du maintien et de la généralisation des habiletés acquises en entraînement.

Une étude de Vitaro et Tremblay (1994) témoigne de l'efficacité de telles procédures d'intervention. Ces chercheurs ont observé que les garçons agressifs impliqués dans un programme d'intervention incluant les pairs avaient non seulement réduit la fréquence des comportements problématiques tels qu'évalués par les enseignants et les pairs, mais également influencé le choix d'amis moins déviants. En effet, les résultats obtenus après trois années d'intervention indiquent que d'année en année, les garçons du groupe expérimental étaient associés à des amis moins dérangeants que ceux des garçons composant le groupe témoin. Bien que les chercheurs ne puissent affirmer de lien direct entre une amélioration comportementale et la sélection d'amis moins déviants, il semble toutefois que l'on puisse soulever l'hypothèse qu'une

diminution de l'agressivité suite à l'acquisition d'habiletés sociales spécifiques ait facilité des relations plus cordiales avec les pairs non déviants.

La modification de la réputation sociale des enfants qui manifestent des difficultés de comportement et des difficultés sociales semble un objectif pouvant être atteint dans un contexte qui propose plus fréquemment des opportunités de contacts positifs entre les élèves. Plusieurs études classiques en psychologie ont démontré que les enfants deviennent plus coopératifs et s'apprécient davantage lorsqu'ils travaillent ensemble pour atteindre un but (Epstein, 1989). Les programmes d'apprentissage coopératif, de tutorat et de collaboration entre les pairs sont reconnus comme des modalités d'intervention qui augmentent le soutien et l'entraide entre élèves (Doyon, 1991). L'apprentissage coopératif permet de regrouper les enfants en petits groupes hétérogènes pour accomplir une tâche selon des procédures de fonctionnement de groupe préétablies qui favorisent et mettent à contribution la participation de chaque élève dans la réalisation de la tâche (Slavin, 1990). Ce procédé permet de structurer le groupe en assurant la participation de tous dans un contexte social stimulant. Quant au tutorat, puisqu'il sous-tend le contact avec un pair prosocial, le travail coopératif et des contingences positives, il serait également une stratégie d'intervention pouvant augmenter l'appréciation du jeune par ses pairs (Coie & Krenbiel, 1984; Maheady & Sainato, 1985; Malik & Furman, 1993; Vitaro & Boivin, 1989). Selon Bierman (1989), l'apprentissage coopératif et le tutorat, en facilitant les interactions positives entre pairs, peuvent s'avérer particulièrement utiles pour améliorer les perceptions des pairs à l'égard des jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation. Ces modalités d'interventions peuvent en effet aider les élèves en difficulté à atteindre des objectifs sociaux et scolaires qui pourraient en retour affecter positivement leur position sociale dans le groupe.

À ce jour, peu d'interventions ont ciblé à la fois l'individu et le contexte social dans lequel il évolue. Pour les élèves qui manifestent des difficultés d'adaptation et de comportement, il apparaît important de viser l'amélioration de leur répertoire comportemental via un entraînement aux habiletés sociales. Or, pour augmenter les probabilités de maintien et de généralisation des conduites sociales adaptées, les interventions doivent aussi viser la modification des perceptions des pairs qui composent le groupe social de référence des jeunes qui manifestent des difficultés de comportement afin de faciliter un changement de leur réputation sociale. D'autre part, il semble également important d'accorder une attention particulière à l'organisation sociale des liens affiliatifs entre pairs et aux différentes formes d'intégration sociale des enfants dans le groupe classe. En effet, la connaissance de l'organisation sociale d'un groupe, mise en commun avec les informations concernant le statut social de ses membres,

peuvent s'avérer très profitables dans un processus d'intervention. Ces informations peuvent être utilisées afin de démanteler certaines cliques affiliatives réputées négativement à l'occasion d'activités spécifiques telles que des ateliers d'apprentissage coopératif et de tutorat par les pairs. De plus, la sociométrie socio-structurelle (l'organisation sociale de la classe) permet d'identifier les pairs qui gravitent dans l'entourage social de l'enfant même s'il n'entretient pas de relations privilégiées avec ceux-ci. Cette information nous indique donc quels sont les groupes sociaux les plus susceptibles d'accueillir l'enfant qui présente des difficultés d'intégration sociale. Par le biais d'activités favorisant les interactions sociales entre enfants au sein d'équipe de travail en classe, il est possible que les élèves en difficulté développent au fil du temps, des amitiés avec certains des pairs identifiés comme faisant partie de leur entourage social. En effet, l'accès à un groupe de pairs pour un enfant en difficulté et rejeté peut être facilité par l'existence d'un lien réciproque avec un seul individu dans le groupe (Howes, 1987). Il apparaît donc essentiel d'examiner cette question des regroupements sociaux afin de distinguer les enfants selon leur niveau d'insertion sociale dans la classe. À notre avis, les indices dégagés de l'approche sociométrique (statut auprès des pairs) et de l'approche socio-structurelle (regroupements sociaux) offrent des visions complémentaires pour la compréhension des processus de socialisation en milieu scolaire. De même, ces deux indicateurs peuvent être mis à profit dans le cadre d'interventions auprès des enfants qui manifestent des difficultés relationnelles avec les pairs notamment, les enfants en trouble du comportement.

## Références

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. Sociology of Education, 65, 169-187.

American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd Ed., revised). Washington, DC: Author.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Bierman, K. L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. Dans Advances in Clinical Child Psychology, 12, (pp. 53-84). New-York: Plenum Press

Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 194-200.

Boivin, M., Dion, M., & Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 7-8, 33-48.

Cairns, R. B. (1983). Sociometry, psychometry and social structure: A commentary on six recent studies of popular, rejected and neglected children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 429-438.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D., (1994). Lifelines and risks: pathways of youth in our time. New York: Harvester Wheatsheaf.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? Developmental Psychology, 24, 815-823.

Cairns, R. B., Gariépy, J-L., & Kinderman, T. (1989). Identifying social clusters in natural settings. Unpublished manuscript: University of North Carolina at Chapel Hill, Social Developmental Laboratory.

Cairns, R. B., Perrin, J.E., & Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. Journal of Early Adolescence, 5, 339-355.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd Ed.). Allyn and Bacon.

Cirino, R. J., & Beck, S. J. (1991). Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental and gender factors among children's sociometric groups. Merrill-Palmer Quarterly, 37, 561-582.

Cohen, J. M. (1977). Sources of peer group homogeneity. Sociology of Education, 50, 227-241.

Cohen, E., Reinherz, H., & Frost, A. (1993). Self-perceived unpopularity: Its relationships to emotional and behavioral problems. Child and Adolescent Social Work Journal, 10, 107-122.

Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. Child Development, 55, 1465-1478.

Côté, L. (1990). Le statut auprès des pairs et le réseau affiliatif en milieu scolaire. Mémoire de maîtrise non publié. Université Laval.

Dishion, T. J., Andrews, D. M., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interpersonal process. Child Development, 66, 139-151.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptation in the development of antisocial behavior. In L.R. Huesmann (Ed.) Current perspectives on aggressive behavior (pp. 61-95). New-York:Plenum Press.

Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: Mode d'apprentissage. Science et Comportement, 21, 126-136.

Dumas, J. E. (1989). Traiting antisocial behavior in children: Child and family approaches. Clinical Psychology Review, 9, 197-222.



Eiser, J. R., Morgan, M., Gammage, P., Brooks, N., & Kirby, R. (1991). Adolescent health behaviour and similarity-attraction: Friends share smoking habits (really), but much else besides. British Journal of Social Psychology, 30, 339-348.

Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Change across the grades and in different school environments. In T. Berndt & G.W. Ladd (Eds.). Peer relationships in child development (pp. 158-187). New-York: John Wiley,

Farmer, T. W., & Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. Behavioral Disorders, 16, 288-298.

Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. Exceptional Children, 62, 431-450.

Farmer, T. M., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of student with EBD. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2, 143-155.

Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Recension des écrits sur les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants de 4 à 6 ans en difficultés d'adaptation sociale. Document non-publié. Université de Sherbrooke.

Furman, W., & Robbins, P.(1985). What's the point: Issues in the selection of treatment objectives. In B.H. Scheinder, K.H. Rubin, & J.E. Ledingham (Eds.) Children's peer relations: Issues in assessment and intervention (pp. 41-56). New-York: Springer-Verlag.

Goldstein P. A., & Glick B., (1987). Aggression Replacement Training. Champaign, Illinois: Research Press Company.

Goldstein, A. P., & Pentz, M. A. (1984). Psychological skill training and the aggressive adolescent. School Psychology Review, 13, 311-323.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic approaches to social skills training. Special Services in the Schools, 8, 137-158.

Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40, 1-20.

Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective biases in childhood and adolescence. Child Development, 57, 431-445.

Hymel, S., & Rubin, H. K. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. In G. J. Whitehurst (Ed.) Annals of Child Development, 2 (pp. 251-282). Greenwich, CT: JAI Press.

Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. V. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds), Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Kauffman, J. W. (1993). Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth. (5th ed.). Toronto: Merrill Pu. Co.

Kennedy, J. H. (1990). Determinants of peer social status: Contributions of physical appearance, reputation and behavior. Journal of Youth and Adolescence, 19, 223-244.

Kindermann, T. A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. Social Development, 5, 158-173.

Kohler, F. M., & Greenwood, C. R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. The Behavior Analyst, 9, 19-26.

Ladd, G. W., & Asher, S. R (1985). Social skills training and children's peer relations. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.) Handbook of social skills: Training and research. New-York: Wiley & Sons.

La Ferté, P. (1992). La nature et le développement de la structure affiliative dans les classes d'écoliers québécois du niveau primaire: une étude transversale et longitudinale. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Montréal.

LaGreca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here? Journal of Clinical Child Psychology, 22, 288-298.

Lapointe, P., Noël, J-M., & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 25, 522-540.

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, 1053-1058.

Maheady, L., & Sainato, D. (1985). The effects of peer tutoring upon the social status and social interaction pattern high and low status elementary students. Education and Treatment of Children, 8, 51-65.

Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinical do ? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1303-1326.

McConnell, R. S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 242-251.

McGinnis E., & Goldstein P. A. (1984). Skillstreaming the elementary school child. Champaign, Illinois: Research Press Company.

Meadows, N., Neel, R. S., Parker, G., & Timo, K. (1991). A validation of social skills for students with training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 16, 200-210.

Melloy, K. J. (1991). Identification of critical social skills and social competence for children with behavioral disorders. In R. B. Rutherford, S. A. DiGangi, & S. R. Mathur (Eds.), Monograph in behavior disorders: Severe behavior disorders of children and youth, 14. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

Morison, P., & Masteen, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. Child Development, 62, 991-1007.

Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. Social Development, 5, 131-145.

Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Peer mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. American Journal of Orthopsychiatry, 54, 544-557.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at-risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992) Antisocial boys. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Compagny.

Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Hâbiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. Revue québécoise de psychologie, 16, 159-175.

Poliquin-Verville, H., & Royer, E.(1992). Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention. École et Comportement. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation.

Poulin, F. (1996). Similarité entre les amis sur le plan de l'agressivité proactive et de l'agressivité réactive. Thèse de doctorat non publiée. École de Psychologie, Université Laval.

Rogosch, F. A., & Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. Child Development, 60, 597-610.

Royer, E., Bitauudeau, I., & Saint-Laurent, L. (1993). Etre suspendu de l'école à 14 ans: pratique et prévention de l'exclusion scolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 22, 57-69.

Sabornie, E. J. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. Behavioral Disorders, 12, 45-57.

Sabornie, E. J., & Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, 10, 268-274.

Sancillo, M. F. (1987). Peer interaction as a method of therapeutic intervention with children. Clinical Psychology Review, 7, 475-500.

Slavin, R. E. (1990). Cooperative Learning: Theory, research and practiced. New Jersey: Prentice Hall.

Stephens, M. T. (1992). Social Skills in the Classroom. Odessa, Florida. PAR.

Strayer, F., Blicharski, T., Gariépy, J. L., La Ferté, P., Leclerc, D., Santos, A. J., & Verissimo, M. (1995). Les réseaux affiliatifs chez les jeunes enfants. La socialisation du jeune enfant. Les cahiers du CERF, 3, 275,297.

Strayer, F., & Santos, J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. Social Development, 5, 117-130.

Vacc, N. A. (1968). A study of behavior disordered children in regular and special classes. Exceptional Children, 35, 197-204.

Vacc, N. A. (1972). Long term effects of special class intervention for behavior disordered children. Exceptional Children, 39, 15-22.

Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention: Recension d'études et avenues de recherche future. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 18, 109-122.

Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.), Relation entre enfants recherches et interventions éducatives. Paris : Éditions Fleurus.

Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendship and social adjustment. Journal of Abnormal Child Psychology, 22, 457-475.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: strategies and best practices. Brooks/Cole Publishing company (Eds.). California.

Walker, M., H., McConnell S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N., (1988). The Walker social skills curriculum: The accepts program. Austin, Texas. Pro-ed.

Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. Developmental Psychology, 29, 819-826.

Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective. Chicago: University of Chicago Press.

Zaragoza, N. Vaughn, S., & McIntosh, R. (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review. Behavioral Disorders, 16, 260-275.

## **CHAPITRE 3**

### **LA RÉPUTATION SOCIALE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT ET LA QUALITÉ DE LEUR INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE**

Titre abrégé: RÉPUTATION SOCIALE ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire au primaire

Nadia Desbiens, Égide Royer et Richard Bertrand

Université Laval

Laurier Fortin

Université de Sherbrooke



### **Notes des auteurs**

**Cette étude a été rendue possible grâce à des bourses doctorales octroyées par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).**

**Pour toute information concernant cet article, veuillez communiquer avec Nadia Desbiens à l'adresse suivante: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), bureau 1246, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy,(Québec), Canada, G1K 7P4. C.É: Nadia.Desbiens@fse.ulaval.ca.**

### **Auteurs**

**Nadia Desbiens, M.Ps., est étudiante au doctorat en psychopédagogie, spécialisation en adaptation scolaire, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.**

**Égide Royer, Ph.D., est professeur en adaptation scolaire et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.**

**Richard Bertrand, Ph.D., est professeur au département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.**

**Laurier Fortin, Ph.D., est professeur au département d'éducation spécialisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Sherbrooke.**

## Résumé

L'objectif de cet article est d'estimer la réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale au sein de la classe ordinaire. Par l'utilisation d'une procédure sociométrique, 212 élèves francophones de troisième année de la région de Québec ont été évalués par leurs pairs sur plusieurs dimensions du fonctionnement social et scolaire. De ce nombre, deux groupes ont été formés: 54 élèves sont identifiés en difficulté de comportement et 158 sont considérés comme des élèves ordinaires. Les critères de Dodge et Coie (1983) ont été utilisés pour déterminer leur statut auprès des pairs et le recours à une analyse de regroupement hiérarchique a permis de caractériser trois sous-groupes d'élèves en regard de la similitude de leurs profils d'association tel que perçu par les autres membres de la classe. De façon générale, les résultats suggèrent que, malgré des comportements sociaux inadéquats et des difficultés relationnelles avec les pairs, la majorité des élèves en difficulté de comportement développent des relations d'amitiés et sont membres de cliques affiliatives. L'examen de la réputation sociale et des affiliations sociales des jeunes suggère l'existence d'un lien entre le choix des amis et le maintien des comportements inadaptés. Il est probable qu'une réputation négative puisse limiter l'efficacité des interventions mises en place pour améliorer l'adaptation scolaire et sociale des élèves en difficulté de comportement.

Mots clés: difficulté de comportement, réputation sociale, adaptation scolaire et sociale.

### **Abstract**

This paper examines the social reputation and the quality of social integration of elementary school students with behavior problems. Peer nomination were used to evaluate the social reputation of 212 francophone students enrolled in the third grade of Quebec elementary schools. Among the 212 students, 54 students were considered as behaviorally disordered. Children were assessed by their peers on several dimensions requiring both social and academic judgements. Sociometric criteria proposed by Dodge and Coie were used to determine their sociometric status. Cluster analysis of classmate judgements yielded three distinct groups of children according to similarity association . Results suggests that, although behaviorally disordered students demonstrate problematic social behaviors and difficulties with peer relations, many of these youth do affiliate with others and are members of peer clusters. The social reputation of these affiliation groups raises question about how peer affiliations may support problematic behaviors and restrict the effect of treatment for students with behavioral disorders.

Keys words: behavior disorders, social reputation, academic and social adaptation.

## La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire

Au Québec, 2.23% des élèves du primaire sont identifiés en difficulté de comportement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). Très tôt dans leur cheminement, ces jeunes constituent une clientèle à risque élevé d'abandon scolaire en raison de leurs difficultés à répondre aux situations d'apprentissage et aux exigences sociales de l'école. Dès les premières années de la scolarisation, les enfants ont la tâche développementale d'établir et de maintenir des liens signifiants avec les membres de leur entourage, notamment leurs pairs. C'est dans ce contexte que les enfants d'âge scolaire développent une compréhension du monde social qui favorise leur adaptation sociale. Or, les enfants qui ont des problèmes de comportement manifestent d'importantes lacunes au plan de leurs habiletés sociales, ce qui limite leur capacité de développer des relations sociales satisfaisantes, mutuelles et réciproques. Il est d'ailleurs bien établi que les élèves en difficulté de comportement sont moins bien acceptés socialement, moins bien intégrés que les élèves ordinaires et qu'ils sont davantage rejetés par les camarades de classe (Coie, Dodge & Kupersmith, 1990; Hubbard & Coie, 1994; Malik & Furman, 1993; Sabornie, 1987).

Les difficultés de comportement entraînent, pour plusieurs enfants, des conséquences importantes sur leur adaptation ultérieure et les écrits scientifiques démontrent à quel point ces conséquences peuvent être lourdes à long terme. Notamment, le rejet social dont ils sont souvent victimes a des effets négatifs particulièrement importants sur l'ajustement personnel de ces enfants tels que l'anxiété sociale (Asher & Coie, 1990; Hymel & Franke, 1985; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990), une perception négative des compétences personnelles (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Wheeler & Ladd, 1982), une estime de soi pauvre (Harter, 1982), de même qu'un sentiment de solitude élevé (Asher, Hymel & Renshaw, 1984). D'autre part, l'adaptation et l'insertion sociale de ces jeunes sont limitées à l'âge adulte (Janosz, 1994). Les troubles manifestés au préscolaire et pendant les premières années d'école sont d'ailleurs prédicteurs de problèmes de comportement à l'adolescence et à l'âge adulte et de difficultés telles que le décrochage scolaire (Kortering & Blackorby, 1992; Parker & Asher, 1987), l'exclusion de l'école (Royer, Bitauneau & Saint-Laurent, 1993; Yell, 1990), les comportements délinquants (Cairns & Cairns, 1994; Eron, 1987; Kortering & Blackorby, 1992; Patterson, Reid & Dishion, 1992), la criminalité (Parker & Asher, 1987) et les problèmes de santé mentale (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

Chez les jeunes en difficulté de comportement, les déficiences observées dans leurs habiletés sociales constituent la variable critique dans la réussite de leur intégration scolaire (Bourque, Bernier, Maurice, Thériault, & Thibault, 1984; Schloss, Schloss, Wood, & Kiehl, 1986). De nombreuses études indiquent en effet que les jeunes identifiés en difficulté du comportement ne possèdent pas les habiletés sociales pour être acceptés à l'école (Gresham, 1986; Kauffman, 1993) et sont considérés par leurs enseignants et par leurs pairs comme "incompétents socialement" (Gresham, 1982). Les difficultés à entrer en relation avec les autres, les comportements dérangeants qui perturbent le groupe, l'agressivité que manifestent plusieurs d'entre eux, constituent les principales raisons de leur rejet social (Coie, Terry, Zakriski & Lochman, 1995). Toutefois, ces jeunes ne seraient pas tous rejetés, isolés et sans aucune relation d'amitié avec des pairs. En effet, de plus en plus de recherches suggèrent que bon nombre des enfants qui manifestent des difficultés de comportement arrivent à développer des amitiés avec certains camarades de classe (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988; Dishion, French & Patterson, 1995; Farmer & Hollowell, 1994). Il semble cependant que ces élèves s'intègrent à des regroupements sociaux distincts dans la classe, s'affiliant avec d'autres pairs qui partagent une certaine similarité au plan des comportements scolaires et sociaux inadaptés. Les études dans ce domaine suggèrent que les jeunes en difficulté de comportement tendent à se regrouper entre eux dès les premières années de scolarisation (Farmer & Cairns, 1991). Au sein de ces associations, les jeunes s'encouragent et valorisent mutuellement leurs comportements sociaux inadaptés et ce, même si en définitive les comportements qu'ils émettent provoquent le rejet de la plupart des autres camarades de classe (Adler, Kless & Adler, 1992; Cairns & al., 1988; Farmer & Hollowell, 1994; Farmer & Farmer, 1996).

Ce phénomène d'association est particulièrement défavorable pour l'avenir des jeunes en difficulté de comportement. Selon le modèle développemental proposé par Patterson (Patterson, Reid & Dishion, 1992), les enfants qui manifestent des problèmes de comportement à l'école primaire sont généralement victimes du rejet de la majorité de leurs pairs. Par choix (attraction mutuelle, attirance interpersonnelle) ou par défaut (non -disponibilité des pairs non déviants), ces enfants développent des relations sociales avec des camarades qui manifestent eux aussi des comportements sociaux inadaptés. Cette tendance à établir ce genre d'association entraîne des conséquences négatives tant sur le plan social que scolaire pour ces jeunes en difficulté. Notamment, l'association à des amis qui manifestent des comportements déviants favorise le mimétisme de comportements sociaux inadaptés ou leur aggravation, ce qui mène un certain nombre d'entre eux à la délinquance juvénile et à la criminalité à l'âge adulte. Les amitiés entre pairs qui manifestent des comportements déviants constituent d'ailleurs un

important facteur de risque de la délinquance au début de l'adolescence (Vitaro & Tremblay, 1994).

Ces considérations sur les relations sociales entre enfants ont des implications importantes pour le développement d'interventions qui s'adressent aux élèves ayant des difficultés de comportement. La promotion et l'enseignement de comportements sociaux adaptés font l'objet de nombreux programmes d'intervention offerts dans les écoles pour améliorer le répertoire comportemental des élèves en difficulté de comportement (Cartelge & Milburn, 1995). Jusqu'à maintenant, ces programmes de prévention ont eu peu d'impact sur l'acceptation par les pairs, lequel s'avère un indice pertinent de la compétence sociale de l'enfant en contexte (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Même si certains programmes ont permis d'améliorer le répertoire comportemental des enfants et de modifier leur habiletés sociales (Bierman & Furman, 1984; Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Gresham & Nagle, 1980; Lochman, Coie, Underwood & Terry, 1993), cette amélioration n'entraîne pas nécessairement un changement au plan de l'adaptation sociale des élèves concernés (Bierman & Furman, 1984). En effet, malgré une amélioration des comportements sociaux émis par les élèves visés, les pairs maintiennent des perceptions négatives envers eux. Ces résultats suggèrent que la réputation sociale négative des enfants qui manifestent des problèmes de comportement à l'école représente une limite importante de l'efficacité des programmes d'intervention visant à améliorer leur intégration sociale. En dépit des efforts accomplis par les élèves ayant bénéficié d'un programme d'enseignement des habiletés sociales, plusieurs de ces jeunes, victimes de leur réputation sociale négative, continuent tout de même à être rejetés par leurs camarades de classe qui ne perçoivent pas de changement dans leurs comportements (Hymel, Wagner & Butler, 1990; McConnell, 1987).

Outre, la réputation sociale, les écrits scientifiques suggèrent que les interventions visant à améliorer la compétence sociale peuvent également être entravées par les affiliations sociales des enfants concernés. Dans la mesure où les enfants en difficulté de comportement ont établi des relations d'amitié avec des pairs qui valorisent leurs comportements inadéquats, il semble que ces affiliations les influencent à poursuivre dans cette voie. Notamment, il est connu que l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales est relativement faible en regard du maintien et de la généralisation des apprentissages (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Ce constat est d'ailleurs soutenu par les conclusions de plusieurs synthèses méta-analytiques récentes réalisées sur cette question (Beelmann, Pfungsten & Lösel, 1994; Kavale et Fornes, 1995; Schneider, 1992). L'influence des pairs n'est sûrement pas étrangère à cette problématique du maintien et de la généralisation des changements. D'une part, il est peu

probable que les comportements sociaux adaptés acquis en situation d'entraînement soient renforcés et valorisés au sein du groupe de pairs (Kohler & Greenwood, 1986; McConnell, 1987). D'autre part, certains des élèves visés, notamment ceux qui manifestent des comportements extériorisés tels que l'agressivité et la désobéissance, obtiennent probablement plus de bénéfices à maintenir leurs comportements sociaux inadaptés (par exemple l'évitement de tâches à effectuer) qu'à manifester des comportements souhaitables pour l'entourage mais moins renforçant pour eux (Walker & Walker, 1991). À cet égard, une analyse fonctionnelle révèle que les comportements de remplacement privilégiés dans l'exercice des habiletés sociales peuvent être perçus par ces jeunes comme moins avantageux comparativement à l'utilisation de stratégies d'opposition, de négociation ou de provocation (Walker, Colvin & Ramsey, 1995).

À la lumière de ces considérations, il apparaît que les chercheurs et intervenants intéressés à augmenter l'efficacité des interventions qui s'adressent aux jeunes en difficulté de comportement doivent considérer le groupe de pairs de ces élèves, de même que l'impact des relations sociales qui s'y tissent. Jusqu'à quel point ces jeunes sont-ils victimes de leur réputation négative auprès des pairs? Certains jeunes en difficulté de comportement choisissent-ils délibérément de maintenir leurs comportements problématiques pour préserver cette réputation qui les sert peut-être? Certaines amitiés ont-elles pour effet de maintenir les comportements problématiques manifestés par les jeunes qui éprouvent des difficultés de comportement à l'école? Voici autant de questions sur lesquelles les chercheurs devront se pencher sérieusement dans ce champ d'étude. Le groupe de pairs est un système social complexe où se vivent des relations basées sur des processus de cohésion ou d'exclusion sociale. Il favorise donc, en raison de biais de perception, le maintien d'une certaine image sociale des enfants, qu'ils soient populaires et aimés ou qu'ils soient rejetés et détestés. La réputation d'un enfant, une fois bien établie, influence les perceptions des pairs et leur réponse face aux comportements de cet enfant. Tout comme les adultes, les pairs cherchent à maintenir une certaine congruence entre leurs perceptions et leurs comportements. Il est probable que les enfants appréciés de leurs camarades de classe, populaires auprès des pairs, acquièrent un biais réputationnel favorable, une forme de halo positif. À l'inverse, les enfants rejetés et peu aimés des autres élèves acquièrent un halo négatif qui colore la façon dont les pairs perçoivent, évaluent et réagissent en réponse à leurs comportements (Dodge, 1980; Hymel, 1986; Hymel, Wagner & Butler, 1990). En somme, ces biais de perception sociale auraient pour effet de maintenir respectivement, la réputation positive des enfants populaires et la réputation négative des enfants rejetés; à préserver dans certains cas les amitiés et, dans d'autres, à entretenir des attitudes négatives envers les jeunes qui éprouvent des difficultés, notamment au plan comportemental (Inderbitzen-Pisaruk & Foster, 1990; Rogosch & Newcomb, 1989).

La réputation sociale de tout enfant, qu'il présente ou non des difficultés, contribue à la qualité de son insertion dans la structure sociale de la classe. Certaines études s'intéressant à la structure affiliative de classes d'écoliers suggèrent que le statut sociométrique peut être influencé par l'appartenance ou non d'un individu à une clique affiliative (La Ferté, 1992) et que des biais dans la perception sociale peuvent être associés à l'appartenance à un groupe (Boivin, Dion, & Vitaro, 1990; Côté, 1990). Par exemple, pour maintenir une identité sociale positive à l'intérieur du groupe, les jeunes auraient tendance à accorder des attributs positifs aux membres de leur groupe et des attributs négatifs envers les non-membres (La Ferté, 1992). Les enfants bénéficiant d'un réseau social homogène et cohésif pourraient donc contribuer à la propagation de biais négatifs envers certains enfants. Ceci contribuerait à l'établissement et au maintien de certaines réputations négatives évoluant vers une stigmatisation de ces enfants et leur marginalisation à l'intérieur de la structure sociale de la classe.

Peu de recherches ont considéré le rôle de la réputation et des biais perceptifs des pairs comme variables critiques dans la construction et le maintien d'un statut social auprès des pairs (Cirino & Beck, 1991; Denham & Holt, 1993; Guevremont & Dumas, 1994; Hymel, 1986; Kennedy, 1990). C'est dans cette perspective que se situe cette recherche dont l'objectif est d'examiner la réputation sociale des élèves qui manifestent des difficultés de comportement et la qualité de leur intégration sociale au sein de la classe. Plus spécifiquement, nous avons évalué comment ces élèves sont socialement perçus par leurs pairs et dans quelle mesure ils bénéficiaient de réseaux sociaux qui affectaient leur intégration au sein de la classe. Cette analyse visait, entre autre, à évaluer la tendance des jeunes en difficulté à se regrouper au sein de cliques d'amis qui manifestent des comportements similaires aux leurs.

## Méthode

### Sujets:

L'étude a été réalisée dans neuf classes de troisième année primaire de six écoles de la région de Québec situées en milieu socio-économique moyen. La participation des enfants à cette étude nécessitait l'autorisation écrite des parents (taux d'autorisation de 98%). L'échantillon comprenait 212 enfants (110 filles et 102 garçons). Parmi ces élèves, 54 ont été identifiés en difficulté de comportement selon l'un ou l'autre des deux critères suivants: 1) être officiellement identifié en difficulté de comportement par l'école lors de la déclaration de clientèle du 30 septembre 1997 au ministère d'éducation du Québec ou; 2) être identifié par



l'enseignant à partir d'une procédure de dépistage systématique des difficultés de comportement intériorisés et extériorisés adaptée du Systematic Screening for Behavior Disorders SSBD (Walker & Severson, 1994). L'utilisation de ce second critère d'identification s'avérait nécessaire puisque de nombreux élèves manifestant des problèmes de comportement en classe ne sont pas identifiés par une démarche officielle, les agents préférant tenter de répondre à ces situations que de procéder à leur classement au MEQ (Royer & Saint-Laurent, 1992).

### Instruments

Les mesures visant l'évaluation du statut sociométrique, des réseaux sociaux dans la classe et la réputation sociale de l'enfant ont toutes été administrées collectivement en classe par deux étudiantes graduées.

#### La réputation sociale auprès des pairs (Lapointe, Noël & Strayer, 1993)

Ce questionnaire fournit une évaluation de la perception des pairs quant aux compétences de l'enfant. La procédure utilisée s'apparente à la technique sociométrique puisqu'on demande aux enfants d'identifier les camarades de classe qui se distinguent le plus, et le moins, sur certaines caractéristiques personnelles relatives aux habiletés relationnelles, scolaires ou parascolaires. L'instrument comporte 18 énoncés qui couvrent neuf aspects du fonctionnement social et scolaire des enfants. Les dimensions sociales concernent l'humeur, le leadership, la coopération, l'agressivité et le dérangement. Le volet scolaire couvre quatre matières soit les mathématiques, le français, les arts plastiques et les activités physiques/sports. Chaque élève est invité à évaluer ses pairs à partir de sa propre perception. Dans un premier temps, il s'agit pour lui d'identifier trois élèves de sa classe qui, à son avis, correspondent aux caractéristiques décrites. Un tableau mentionne les noms des élèves de la classe pour chaque dimension. Ainsi, chaque élève encercle à l'aide d'un crayon bleu le nom de trois de leurs pairs qu'il trouve les plus de bonne humeur, les trois qu'il considère les plus coopératifs, les trois qu'il perçoit comme les plus agressifs et ainsi de suite pour chacune des dimensions. Dans un deuxième temps, on revient au début du cahier et l'enfant doit cette fois-ci identifier pour chacune des neuf dimensions les trois élèves qui correspondent le moins aux caractéristiques énoncées avec, cette fois-ci, un crayon rouge. Ainsi, chaque élève encercle le nom de trois de leurs pairs qu'il trouve les moins de bonne humeur, les trois qu'il considère les moins coopératifs, les trois qu'il perçoit comme les moins agressifs et ainsi de suite pour chacune des dimensions. Afin d'éviter la confusion puisque les six prénoms encerclés se trouvent sur la même page, les élèves sont invités à utiliser une couleur différente pour chacune des deux étapes.

Pour chacune des neuf dimensions évaluées, chaque enfant de la classe obtient deux scores. Le premier correspond au nombre de nominations positives reçues et le second, aux nominations négatives que ses pairs lui ont attribuées. Les scores bruts obtenus par chaque enfant sont ensuite transformés en neuf mesures pondérées en soustrayant le nombre de nominations négatives reçues par l'enfant, de la fréquence totale des nominations positives. Cette réduction des données permet de considérer neuf scores individuels pour chaque sujet. Ces neuf scores sont ensuite regroupés dans un score composite pour fins d'analyse soit, un score de comportement prosociaux (coopération, leadership et humeur), un score de conduite sociale (agressivité et dérangement), un score de compétence scolaire (maths, français et arts plastiques) et un score de compétences athlétiques (sport). Cet instrument, développé récemment, a été utilisé avec succès dans d'autres études et, selon les données publiées par Lapointe, Noël, & Strayer (1993), il possède des qualités psychométriques adéquates. La vérification de ses propriétés métrologiques restent toutefois à faire. Il est à noter que certaines analyses préliminaires, présentées dans la section des résultats indiquent une consistance interne adéquate pour les dimensions de compétence scolaire (0,91), de comportements prosociaux (0,91) et de conduite sociale (0,87).

#### Le statut sociométrique auprès des pairs

Les données relatives aux statuts sociométriques sont obtenues par le biais du questionnaire sur la réputation sociale en utilisant la méthode des désignations qui consiste pour l'enfant à nommer trois compagnons avec qui il aime jouer et trois compagnons avec qui il n'aime pas jouer. Les scores d'acceptation et de rejet sont obtenus en additionnant les nominations positives et négatives pour chaque enfant. Le statut auprès des pairs est calculé en fonction des quatre scores sociométriques (acceptation, rejet, préférence sociale, impact social) selon le procédé bien connu de Coie et Dodge (1983). Premièrement, les scores d'acceptation (acc) et de rejet (rej) sont standardisés à l'intérieur de chaque classe (scores Z: Zacc et Zrej). Puis, les scores de préférence sociale et d'impact social sont calculés. La préférence sociale est obtenue par la soustraction des scores de rejet des scores d'acceptation ( $Z_{acc} - Z_{rej}$ ) alors que le score d'impact social résulte de l'addition de ces deux éléments ( $Z_{acc} + Z_{rej}$ ). Selon Coie & Dodge (1983), cinq types de statut sociométrique peuvent émerger de ces scores (populaire, rejeté, négligé, controversé et moyen). Les enfants *populaires* se caractérisent par une préférence sociale fortement positive ( $Z > 1$ ), un score d'acceptation supérieur à la moyenne ( $Z > 0$ ) et un score de rejet inférieur à la moyenne ( $Z < 0$ ) alors que les *rejetés* se démarquent par une préférence sociale fortement négative ( $Z < -1$ ), un score d'acceptation inférieur à la moyenne ( $Z < 0$ ) et un score de rejet supérieur à la moyenne ( $Z >$

0). Les *négligés* présentent un impact social faible ( $Z < -1$ ) de même que des scores d'acceptation et de rejet inférieurs à la moyenne ( $Z < 0$ ). Les enfants *controversés* se distinguent par le fait qu'ils reçoivent plusieurs votes d'acceptation ( $Z > 0$ ) et plusieurs votes de rejet ( $Z > 0$ ) et présentent conséquemment un impact social élevé ( $Z > 1$ ). Finalement, les enfants sont qualifiés de *moyens* si leurs scores de préférence et d'impact se situent dans la moyenne ( $-1 < Z < 1$ ). Nombres d'études ont démontré la pertinence et la validité de cette démarche sociométrique au cours des deux dernières décennies (Coie & Dodge, 1983; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990).

#### L'organisation affiliative de la classe (Cairns, Gariépy & Kinderman, 1990)

L'identification des affiliations sociales des enfants s'effectue par une méthode de désignation des regroupements sociaux formés dans la classe. Le questionnaire sur l'intégration sociale a été élaboré par Cairns, Gariépy et Kinderman en 1990. Il permet de déterminer la structure sociale de la classe et le niveau d'intégration de chaque élève. La mise en évidence de la structure des relations sociales qui prévaut à l'intérieur des groupes de pairs est basée sur le rapport verbal des répondants. Il s'agit de questionner directement les enfants sur la structure affiliative de leur groupe en leur demandant d'identifier les réseaux qu'ils perçoivent dans la classe. Pour ce faire, l'enfant est invité à répondre dans un cahier prévu à cet égard. Sur la première page figure un tableau dans lequel sont répertoriés tous les noms des enfants de la classe. Ceci fait office d'aide mémoire pour l'enfant. La consigne est présentée de la façon suivante : "*Dites-moi quels sont les enfants qui se tiennent le plus souvent ensemble* " ce qui amène l'enfant à faire des sous-groupes en page 2 du cahier. Ainsi, dans un premier temps, il leur est demandé d'inscrire dans un cercle leur prénom et celui ( ou ceux ) de leur(s) meilleur(s) ami(e)(s), puis, ceux des enfants qu'ils voient souvent ensemble, dans d'autres cercles. Enfin, nous leur proposons d'inscrire les prénoms des enfants qu'ils ne voient pas jouer avec les autres au bas de la page (1 ou 2). Il n'est pas exigé de voir apparaître tous les noms des enfants dans les cercles. Cette procédure permet d'identifier les partenaires affiliatifs de chaque élève et permet aussi de déterminer la position de chacun d'eux dans la structure sociale de la classe selon la fréquence avec laquelle ils sont nommés membre d'un groupe de pairs. La démarche a été utilisée par plusieurs chercheurs et sa pertinence pour l'identification des réseaux sociaux dans la classe est bien documentée (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988; Cairns, Gariépy & Kinderman, 1990; Farmer & Cairns, 1991; Strayer & Santos, 1996).

Procédure :

L'évaluation des enfants a eu lieu à la fin de la première étape du calendrier scolaire soit vers la fin du mois de novembre. Ce moment de passation a été fixé de façon à laisser un certain temps à tous les élèves pour établir leurs relations avec leurs camarades de classe en début d'année. Les évaluations se sont déroulées en classe et collectivement. Parallèlement, les titulaires de classe ont été invités à remplir le questionnaire de dépistage des difficultés de comportement intériorisées et extériorisées.

**Résultats**Statut sociométrique

Dans un premier temps, nous avons utilisé les critères de Coie et Dodge (1983) pour déterminer le statut sociométrique de chacun des élèves auprès des pairs (populaire, rejeté, moyen, négligé et controversé). Ce statut est attribué en fonction du traitement de quatre scores individuels: le score d'acceptation (NP: total des nominations positives), le score de rejet (NN: total des nominations négatives), le score d'impact social ( $IS = zNP + zNN$ ) et le score de préférence sociale ( $PS = zNP - zNN$ ). Les résultats présentés au tableau 1 montrent que la majorité des élèves qui manifestent des problèmes de comportement, soit 66.6%, obtiennent un statut sociométrique négatif auprès des pairs (rejeté, négligé ou controversé) comparativement à 32,3% des élèves ordinaires. Des analyses de chi carré confirment que les élèves en difficulté sont davantage identifiés comme rejetés ( $\chi^2=14.15$ ,  $p < .007$ ) alors que les élèves ordinaires obtiennent plus souvent un statut positif (moyen ou populaire) ( $\chi^2=56.11$ ,  $p < .000$ ).

.....  
insérer le tableau 1 ici  
.....

## Réputation sociale

Avant d'aborder les résultats liés aux objectifs spécifiques de l'étude, certaines analyses préliminaires ont été réalisées. Dans un premier temps, l'examen des données obtenues avec le questionnaire d'évaluation de la réputation sociale auprès des pairs indique, tel qu'on peut le constater au tableau 2, une grande variabilité quant au nombre de nominations obtenues par chaque sujet. Afin de vérifier le niveau de cohérence de la perception collective des pairs, un calcul des coefficients de corrélation de Pearson a été effectué entre les nominations positives et négatives émises par les pairs. Cette analyse permet d'examiner dans quelle mesure les enfants sont évalués de manière soit positive ou négative par l'ensemble de leurs pairs. Les résultats du tableau 2 montrent que, pour toutes les dimensions, la valeur des coefficients varie de  $-.35$  à  $-.41$  sauf pour le concept de leadership. Ces données indiquent un niveau de cohérence modéré mais suffisant, puisque les coefficients sont significatifs, pour traiter les nominations positives et négatives en tant que dimensions bipolaires. En ce qui concerne la dimension du leadership, le coefficient obtenu n'est pas significatif et témoigne d'une difficulté chez les enfants à distinguer parmi leurs pairs ceux qui présentent ou non cette caractéristique. Les auteurs du questionnaire de réputation sociale ayant déjà eu cette même difficulté avec de jeunes enfants, nous ne sommes pas étonnés de ce résultat (Lapointe, Noël & Strayer, 1993). Nous avons toutefois jugé préférable de vérifier la consistance interne des dimensions évaluées par ce questionnaire. Les résultats obtenus indiquent des alpha élevés pour les dimensions de compétence scolaire (0,91) et de comportements prosociaux (0,91) mais un alpha faible pour la dimension de la conduite sociale (0,54). Il semble que ce soit de nouveau l'item de leadership qui pose problème puisque son retrait permet d'augmenter l'indice alpha de cette échelle à 0,87. Compte tenu de ces deux résultats concernant le leadership, cette dimension a été définitivement exclue de toutes les analyses statistiques subséquentes.

-----  
insérer le tableau 2 ici  
-----

L'objectif de cette étude vise à comparer les profils réputationnels des élèves en difficulté de comportement avec ceux des élèves ordinaires. Dans la présente étude, les items du questionnaire de réputation sociale sont regroupés en quatre dimensions soit, les habiletés scolaires (français, mathématiques et arts plastiques), les habiletés prosociales (humeur, coopération), la conduite sociale (agressivité et dérangement) et les habiletés sportives. Les moyennes des scores obtenus sur chacune des dimensions, de même que les scores associés à la

popularité, au rejet, à la préférence sociale et à l'impact social, sont présentés à la figure 1. Une comparaison entre les deux sous-groupes d'élèves a été effectuée avec des test t afin de vérifier si la réputation sociale des élèves en difficulté de comportement est différente de la réputation sociale des élèves ordinaires. Les résultats obtenus pour chaque dimension évaluée témoignent que les jeunes en difficulté sont moins acceptés ( $t=3.48$ ,  $p<.000$ ), davantage rejetés ( $t=-4.64$ ,  $p<.000$ ) et qu'ils sont moins préférés ( $t=5.08$ ,  $p<.000$ ) par les pairs. Ces jeunes sont perçus par les autres élèves comme ayant de moins bonnes habiletés sociales ( $t=6.04$ ,  $p<.000$ ). De plus, ils manifestent davantage de comportements sociaux inadaptés ( $t=-5.87$ ,  $p<.000$ ) et ont plus de difficultés scolaires ( $t=5.55$ ,  $p<.000$ ) que leurs camarades de classe ordinaires. Les résultats indiquent aussi que ces élèves seraient perçus comme moins habiles au plan sportif ( $t=3.11$ ,  $p<.005$ ).

-----  
insérer la figure 1 ici  
-----

Ces résultats indiquent que les élèves en difficulté de comportement sont moins bien acceptés par leurs pairs que les élèves ordinaires et qu'ils manifestent davantage de comportements problématiques à l'école. Toutefois, ces résultats ne démontrent pas nécessairement que ces élèves ne développent pas d'amitiés réciproques au sein de la classe. En effet, le fait qu'un enfant soit désigné peu souvent comme meilleur ami ne signifie pas qu'il soit isolé ou sans relation affiliative. Afin d'évaluer dans quelle mesure les élèves en difficulté de comportement bénéficient ou non d'un réseau social, les données concernant l'organisation sociale des liens affiliatifs sont ici examinées.

#### Organisation des affiliations sociales

Le portrait de l'organisation sociale des affiliations entre les enfants est tracé à partir de la vision consensuelle de tous les élèves de la classe. La démarche analytique consiste à compiler les nominations des sous-groupes sociaux dans une matrice sociométrique des co-nominations pour chacune des classes. Par la suite, il s'agit d'effectuer une corrélation de Pearson des schèmes d'association dyadiques à travers toutes les associations dyadiques rapportées. Ces matrices sont ensuite transformées en matrice de similitude des schèmes d'association perçus (LaFerté, 1992; Strayer et Santos, 1996) pour être soumises à une analyse de regroupement par agglomération des liens intermédiaires avec un critère de liaison

entier (complete linkage cluster analysis) afin de maximiser les différences entre les sous-groupes.

Dans chaque classe, l'analyse de regroupement hiérarchique fournit un graphique (dendrogramme) regroupant les enfants ayant des profils d'associations similaires au sein du groupe. Un critère statistique de .05 est appliqué pour identifier les sous-ensembles des élèves et juger du niveau de similitude des profils observés. Ceci permet d'établir un point de coupure des dendrogrammes issus des analyse de regroupement hiérarchique. Dans un deuxième temps, la densité de nominations à l'intérieur de chaque sous-groupe est calculée de façon à qualifier les différents types de sous-groupes identifiés. Une analyse du chi-carré est effectuée de façon à évaluer la cohésion sociale de chacun des sous-groupes (compare la probabilité des fois où chaque enfant a été vu dans et hors de son sous-groupe d'appartenance) et permettre ensuite de distinguer les unités sociales selon la qualité des relations entre les enfants. On distingue ainsi les cliques sociales, enfants se choisissant mutuellement, des agrégats affiliatifs ayant les mêmes choix affinitaires en absence de réciprocité. Les enfants dont le profil d'association n'est similaire à aucun autre sont appelés périphériques.

Les résultats présentés au tableau 3 indiquent que la majorité des élèves, soit 75%, sont intégrés à des cliques affiliatives. Les agrégats sociaux représentent 22,5% des élèves et à peine 3% des élèves ne sont pas associés à des regroupements sociaux au sein de la classe.

-----  
insérer le tableau 3 ici  
-----

De façon générale pour l'échantillon total, les enfants faisant partie d'une clique et les agrégats ont une meilleure réputation que les enfants périphériques. Les moyennes obtenues aux scores réputationnels et aux scores associés à la popularité, au rejet, à la préférence sociale et à l'impact social sont présentés à la figure 2. Une analyse non paramétrique de Kruskal-Wallis et l'application de tests de comparaisons multiples permettent d'apprécier les différences entre les trois sous-groupes d'enfants. Ainsi, on remarque que les enfants appartenant à une clique ne se distinguent pas des agrégats sauf en ce qui concerne le rejet social ( $x^2=8,11$ ,  $p < .05$ ). Par ailleurs, les enfants en périphérie de la structure sociale de la classe ont un profil réputationnel significativement plus négatif que les cliqués et les agrégats. Les résultats indiquent chez ces élèves une moins bonne acceptation dans le groupe ( $x^2=9.51$ ,  $p<.05$ ), un rejet social plus prononcé ( $x^2=8.11$ ,  $p<.05$ ), la manifestation de difficultés aux plans scolaire ( $x^2=9.14$ ,  $p<.05$ ), social ( $x^2=8.72$ ,  $p<.05$ ) et sportif ( $x^2=7.43$ ,  $p<.05$ ). Par ailleurs, bien

que les enfants périphériques obtiennent un score de préférence sociale significativement moins élevé, ces enfants ne se distinguent pas des autres sur l'indice d'impact social.

-----  
insérer la figure 2 ici  
-----

En ce qui concerne plus spécifiquement les élèves manifestant des difficultés de comportement à l'école, le tableau 4 révèle de toute évidence que la majorité de ces élèves (72.2%) bénéficient d'un réseau social cohésif tout comme c'est le cas pour les élèves ordinaires (75.3%). L'analyse du chi carré effectuée permet de confirmer que la proportion d'élèves en difficulté qui font partie d'une clique est significativement plus élevée que la proportion attendue ( $\chi^2=37.44$ ,  $p < .000$ ). Par ailleurs, les données montrent que, parmi les six élèves en périphérie de la structure affiliative, cinq d'entre eux sont identifiés en difficulté de comportement.

-----  
insérer le tableau 4 ici  
-----

L'analyse de la composition et de la taille des unités affiliatives (tableau 5) permet de constater que les 39 jeunes en difficulté de comportement membres d'une clique se répartissent dans 21 groupes différents alors que les 119 élèves ordinaires se répartissent au sein de seulement 14 groupes d'amis. L'examen visuel des dendrogrammes générés par l'analyse de regroupement hiérarchique dans chaque classe révèle que les élèves en difficulté de comportement tendent à se regrouper ensemble au sein de plus petits groupes d'amis. En effet, ces élèves participent à des dyades ou triades alors que les élèves ordinaires se regroupent au sein de cliques de taille plus imposante.

-----  
insérer le tableau 5 ici  
-----

#### *Réputation sociale des unités affiliatives*

Des tests-t ont été effectués afin de vérifier si la réputation sociale des cliques se distingue selon qu'elles comprennent ou non un ou des élèves identifiés en difficulté de



comportement. Les résultats présentés à la figure 3 montrent que la réputation des cliques qui comprennent des élèves en difficulté tend à être plus négative que celle des cliques qui ne comprennent que des élèves ordinaires, notamment sur le plan des conduites sociales (agressivité, dérangement) et des habiletés scolaires. Toutefois, étant donné le nombre de comparaisons effectuées, la correction de l'alpha telle qu'indiquée par Bonferroni (Howell, 1991) ne permet pas d'atteindre le seuil critique de signification. En dépit d'un score plus élevé de rejet et d'un score plus faible au plan des habiletés sociales chez les cliques comprenant des membres en difficulté, les analyses ne révèlent pas de différence significative entre les deux sous-groupes d'élèves.

-----  
insérer la figure 3 ici  
-----

Finalement, nous avons procédé à d'autres analyses pour évaluer si les unités sociales (cliques, agrégats et périphériques) comprenant des élèves en difficulté de comportement diffèrent entre elles. Les données présentées à la figure 4 ont été soumises à une analyse non paramétrique de Kruskal-Wallis. Les résultats obtenus et les comparaisons multiples subséquentes indiquent que les trois sous-groupes d'élèves se distinguent nettement les uns des autres. Sur l'ensemble des dimensions réputationnelles soient les habiletés scolaires ( $x^2=11,23$ ,  $p<.05$ ), les habiletés prosociales ( $x^2=10,36$ ,  $p<.05$ ), la conduite sociale ( $x^2=6,33$ ,  $p<.05$ ) et les habiletés sportives ( $x^2=4,42$ ,  $p<.05$ ), de même que pour les scores d'acceptation ( $x^2=7,60$ ,  $p<.05$ ), de rejet ( $x^2=8,47$ ,  $p<.05$ ), de préférence ( $x^2=10,57$ ,  $p<.05$ ) et d'impact social ( $x^2=1,05$ ,  $p<.05$ ), les cliqués et les agrégats obtiennent de meilleurs scores que les élèves en périphérie de la structure sociale. On remarque également que les agrégats se distinguent des élèves qui sont membres d'une clique aux plans de la popularité ( $z=3,88$ ,  $p<.05$ ), de la préférence sociale ( $z=2,71$ ,  $p<.05$ ), des habiletés prosociales ( $z=3,10$ ,  $p<.05$ ) et des habiletés sportives ( $z=4,18$ ,  $p<.05$ ). En somme, ce sont les élèves qui ne maintiennent pas de liens amicaux dans la classe qui sont perçus les plus négativement par les pairs.

-----  
insérer la figure 4 ici  
-----

## Discussion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer la qualité de l'intégration sociale des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire. La démarche consistait à vérifier si ces élèves se différencient des élèves témoins (ne manifestant pas de difficulté) quant à leur réputation sociale et leur acceptation au sein de la classe. Une première démarche visait à obtenir un profil sociométrique nous permettant d'évaluer leur acceptation sociale auprès des camarades de classe. Nous avons ensuite utilisé une seconde approche sociométrique, cette fois de type structurel, afin d'évaluer dans quelle mesure les élèves en difficulté de comportement bénéficient de réseaux sociaux. Une analyse des relations sociales de chacune des classes participant à l'étude a donc été effectuée. L'organisation de la structure affiliative nous a renseigné sur la participation réelle de ces élèves à des regroupements de pairs que l'on peut identifier dans les classes. Par la suite, nous avons évalué la réputation sociale de ces regroupements dans le but d'apprécier l'impact que peuvent avoir ces associations au sein de la classe.

L'identification du statut sociométrique et du profil réputationnel est basée sur la perception des pairs quant au fonctionnement scolaire et social de chaque élève. La nature des résultats obtenus suggère que le jugement des pairs à l'égard des élèves en difficulté de comportement se caractérise par une appréciation négative. En effet, les données indiquent clairement que les élèves qui manifestent des problèmes de comportement ne sont pas aimés par la plupart de leurs pairs. Leur statut auprès des pairs est négatif (rejeté, négligé et controversé) et ils obtiennent plus de nominations de rejet et moins de nominations d'acceptation et de préférence sociale que les élèves ordinaires. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres recherches réalisées spécifiquement auprès d'élèves identifiés en difficulté de comportement (Sabornie & Kauffman, 1985; Sabornie, 1987) qui démontrent également que ces élèves, intégrés à la classe ordinaire, sont généralement moins bien acceptés par leurs pairs que les élèves ne manifestant pas de difficulté comportementale.

Néanmoins, la majorité de ces élèves en difficulté, tout comme les élèves ordinaires, partagent des relations d'amitié réciproques avec des camarades de classe et sont membres de réseaux sociaux. À l'instar de la présente recherche, certains chercheurs américains ont aussi rapporté, au cours des dernières années, que les jeunes en trouble du comportement parviennent à établir des liens significatifs avec certains de leurs camarades de classe (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy; 1988; Cairns & Farmer, 1991; Farmer & Hollowell, 1994). Ces données démontrent qu'en dépit du rejet social dont sont victimes les élèves qui

manifestent des problèmes de comportement, plusieurs d'entre eux sont toutefois membres de cliques affiliatives et ont donc des amis au sein de la classe. Toutefois, il importe de souligner que l'examen des dendrogrammes (sociogrammes) de chacune des classes montrent que ces jeunes se regroupent au sein de dyades ou de triades alors que les réseaux sociaux n'incluant que des élèves ordinaires comprennent en moyenne huit enfants par regroupement. Ces résultats pourraient être le reflet des problèmes que vivent les jeunes en difficulté dans leurs relations sociales. En raison des comportements émis par les élèves en difficulté, il s'avère beaucoup plus difficile pour eux de développer des amitiés réciproques avec plusieurs camarades de classe. D'autre part, le fait d'interagir avec un nombre restreint d'autres jeunes comparativement à un grand groupe d'amis, limite d'autant les possibilités de conflits. Il demeure que ces résultats portent à croire que ces élèves qui manifestent des difficultés comportementales auraient tout de même certaines habiletés sociales nécessaires, ou du moins suffisantes, pour établir et maintenir des liens affiliatifs avec des camarades de classe.

L'appréciation de la réputation sociale des cliques affiliatives montrent cependant que les cliques comprenant des élèves en difficulté de comportement se caractérisent par des perceptions plus négatives que celles perçues envers les cliques qui ne comptent que des élèves ordinaires parmi leurs membres. À titre d'hypothèse, ces résultats pourraient signifier, peut-être, que les élèves qui manifestent des problèmes de comportement sont membres de cliques de pairs qui tendent à être similaires sur des comportements sociaux saillants tels que l'agressivité, le dérangement des pairs, le manque de coopération et la faible popularité et qui, par le fait même, encouragent et valorisent entre eux leurs comportements sociaux inadaptés. Ces dernières hypothèses doivent être vérifiées puisque les différences entre ces deux sous-groupes n'atteignent pas le degré de signification requis en raison du nombre de comparaisons qui exige une correction de l'alpha.

Les caractéristiques associées au rejet et à la popularité dans un environnement spécifique peuvent varier selon les caractéristiques du groupe (Boivin et al., 1995). À cet égard, nous devons pareillement considérer le rôle joué par la perception sociale dans la détermination d'une image sociale. Le fait que les cliques qui comprennent des élèves en difficulté ne se distinguent pas significativement des cliques ne comprenant que des élèves ordinaires peut résulter d'une perception sociale très convergente envers les membres d'une même clique affiliative. Compte-tenu de cette cohérence interne, le statut sociométrique d'un élève et son profil réputationnel auprès de ses pairs pourraient essentiellement être dus au cumul des votes au sein d'une clique particulière. Le poids relatif de ces nominations pour la détermination du statut sociométrique et de la réputation sociale d'un enfant de la classe

dépendrait alors, non seulement de l'étendue de la clique et de la solidarité de ses membres, mais aussi de la dynamique d'attraction et de répulsion entre les différentes cliques de la classe (Desbiens, Cazanave-Tapie & Strayer, soumis). À ce propos, La Ferté (1992) soulève l'hypothèse que pour maintenir une identité sociale positive à l'intérieur du groupe, les jeunes auraient tendance à accorder des attributs positifs aux membres de leur groupe et des attributs négatifs envers les non-membres. Ainsi, une clique considérée comme socialement dérangeante en regard du reste du groupe pourrait néanmoins contribuer à la mise en place d'un profil réputationnel relativement positif ou à l'assignation de plusieurs statuts de populaire à ses membres si cette clique regroupe suffisamment d'individus. Cette hypothèse reste toutefois à vérifier dans une étude ultérieure à l'aide d'un échantillon plus grand puisque, dans la présente étude, la taille des cliques affiliatives est plus restreinte dans les groupes comprenant des élèves en difficulté de comportement.

L'examen des profils de réputation des élèves selon leur appartenance aux unités sociales de la classe nous permet d'apprécier l'impact de ces élèves sur le reste du groupe classe. Les résultats obtenus indiquent une unique différence significative entre les enfants membres d'une clique ou ceux d'un agrégat. Ces derniers obtiennent plus de nominations de rejet social que les enfants faisant partie d'une clique. Que ces deux sous-groupes d'élèves ne se distinguent pas sur la plupart des dimensions réputationnelles est compréhensible puisqu'il s'agit d'enfants qui partagent des profils d'association similaires. Toutefois, les membres d'un agrégat ne bénéficient pas de la même réciprocité que celle présente dans les cliques. Pour le sous-groupe des agrégats, le fait de ne pas entretenir de liens d'amitié privilégiés comme c'est le cas pour les enfants appartenant aux cliques sociales, pourraient être en lien avec des manifestations plus importantes de difficultés sociales. Ces élèves partagent certaines activités avec leurs pairs, ce qui explique leur regroupement au sein d'association. Il semble cependant plus difficile pour eux de développer des liens amicaux réciproques avec ces camarades de jeux.

Par ailleurs, nous remarquons que les élèves ne bénéficiant pas d'un réseau social, notamment les enfants en périphérie de la structure sociale de la classe, sont perçus de façon très négative comparativement aux élèves affiliés à des partenaires sociaux (clique ou agrégat). Il importe ici de rappeler que parmi les six élèves périphériques, cinq d'entre eux sont identifiés en difficulté de comportement. En somme, ce sont les élèves qui ne maintiennent pas de liens amicaux dans la classe qui sont perçus les plus négativement par les pairs. Cela porte à croire que ce sont ces élèves qui éprouvent le plus de difficultés scolaires et sociales et qui sont probablement les plus à risque de développer des problèmes d'adaptation ultérieure. On peut en effet supposer que l'impact sur l'adaptation sociale individuelle doit être différent selon que l'enfant est périphérique, membre d'un agrégat social ou membre d'une clique affiliative

(Strayer & al., 1995). D'une part, l'appartenance à une clique affiliative offre davantage d'opportunités d'interactions et une certaine qualité de liens affectifs. Les élèves qui se regroupent au sein de mêmes cliques ont probablement des intérêts communs et partagent une certaine similitude ou complémentarité. Au sein de ces associations, l'enfant peut expérimenter et développer ses habiletés scolaires et sociales. Par contre, les enfants membres d'un agrégat social ne bénéficient pas d'un groupe d'amis dont l'affiliation est réciproque. Ces enfants ne profiteraient donc pas d'un entourage social aussi riche que les enfants membres d'une clique. En ce qui concerne les enfants périphériques, plusieurs études sur la socialisation en groupes des pairs suggèrent que l'isolement dont ils sont victimes pourrait avoir un impact négatif important sur leur adaptation sociale future. Une étude plus détaillée sur l'impact différentiel d'appartenir à telle ou telle clique dans un groupe pourrait aider à mieux apprécier le rôle des pairs dans l'établissement et le maintien d'une réputation sociale et d'un statut sociométrique.

Il importe de souligner certaines limites liées notamment à la mesure de la réputation sociale. D'abord, dans le cadre de cette recherche, le concept de réputation sociale est considéré comme un construit collectif issu du jugement partagé par les membres d'un groupe dans un contexte donné à l'égard du fonctionnement social et scolaire de l'individu (Lapointe, Noël & Strayer, 1993; Rogosch & Newcomb, 1989). La démarche utilisée ici se centre donc sur une vision consensuelle partagée par le groupe classe à l'égard de chacun des élèves. Bien qu'il existe une certaine variabilité dans le jugement individuel des pairs, cette façon de procéder permet tout de même de dégager une certaine image sociale de l'élève en difficulté de comportement. À cet égard, nous rappelons que les analyses effectuées ont indiqué un problème de compréhension chez les élèves quant au concept de leadership, ce qui nous a obligé à retirer cette variable de la compilation. D'autre part, le fait de ne pas avoir atteint le niveau statistique requis lors de certaines analyses peut être expliqué par la grandeur de l'échantillon. La présente étude, contrairement à la plupart des recherches dans le domaine, s'est intéressé aux jeunes formellement identifiés en difficulté de comportement suite au jugement des éducateurs des milieux scolaires. Cette démarche, compte-tenu des normes d'intégration en vigueur dans le réseau scolaire québécois, circonscrit le nombre de jeunes en difficulté dans chaque classe. Dans ce contexte, il n'était donc pas possible de bénéficier d'un échantillon d'élèves en difficulté de comportement de même nombre que celui des élèves ordinaires.

En résumé, les résultats de la présente étude montrent qu'il y a une consistance entre le fait de manifester des problèmes de comportement à l'école et celui d'avoir un statut sociométrique négatif de même qu'une réputation sociale négative auprès des pairs. L'originalité de cette recherche est d'examiner les affiliations sociales des élèves en difficulté de

comportement de façon à clarifier la qualité de leur intégration sociale au sein de la classe ordinaire. Il ressort que la majorité de ces jeunes arrivent à développer des relations d'amitié avec des camarades de classe mais que ces affiliations pourraient contribuer jusqu'à un certain point au renforcement de leurs comportements problématiques.

Les résultats de cette étude sont cohérents avec ceux de recherches américaines réalisées dans le domaine auprès des jeunes qui présentent des difficultés de comportement. Notamment, ces résultats cadrent bien avec les connaissances et les modèles actuels. À l'instar du modèle développemental proposé par Patterson (Patterson, Reid & Dishion, 1992), il semble que les enfants en difficulté de comportement à l'école, victimes d'un rejet social important de la part des pairs, développent, par choix ou par défaut, des relations sociales avec des camarades qui manifestent eux aussi des comportements sociaux problématiques. Ce constat pose un défi aux intervenants scolaires et suggère des pistes de recherche futures. Les affiliations sociales des jeunes pourraient concourir à l'émergence et au maintien des comportements, des valeurs et des croyances qui sont reliés à de pauvres relations sociales. De fait, les affiliations contribuent à la mise en place d'une réputation et d'un statut sociométrique négatifs auprès des pairs. Les chercheurs, les praticiens et les éducateurs des milieux scolaires ne peuvent donc pas centrer leurs interventions sur le jeune en difficulté sans tenir compte de son réseau d'amis. Le défi consiste donc à élaborer et à évaluer des programmes d'intervention qui permettent à la fois d'améliorer le répertoire comportemental des jeunes en difficulté et de contrer l'influence des pairs qui contribuent à leur marginalisation au sein du groupe. Il faut agir activement sur le réseau social des élèves en difficulté de comportement de façon à limiter leur impact sur l'adaptation présente et future de ces jeunes. Pour ce faire, nous croyons que la mise en place d'activités scolaires en tutorat (pair prosocial et élève en difficulté) peut s'avérer une technique efficace pour favoriser l'émission de conduites adéquates chez les sujets cibles et leur renforcement par les tuteurs. De même, des activités en petits groupes coopératifs permettraient d'associer les élèves cibles avec des pairs qui manifestent des caractéristiques prosociales tout en décourageant les associations entre amis qui ne font, probablement, que marginaliser davantage les jeunes en difficulté. Toutefois, pour que ces associations soient pertinentes nous devons tenir compte des préférences des jeunes et les regrouper en fonction de caractéristiques ou intérêts communs. Une telle démarche nous assure d'une certaine similarité entre les élèves et augmente, à notre avis, les probabilités que se développent des relations plus amicales et réciproques entre les enfants. Sachant que l'accès à un groupe de pairs pour un enfant en difficulté et rejeté peut être facilité par l'existence d'un lien réciproque avec un seul individu dans le groupe (Howes, 1987), il s'agit là d'un vecteur de recherche à développer, tout particulièrement en ce qui concerne les programmes d'entraînement aux habiletés sociales.

## Références

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls. Sociology of Education, 65, 169-187.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. Child Development, 55, 1456-1464.

Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development, 55, 151-162.

Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 194-200.

Boivin, M., Dion, M., & Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 7, 33-48.

Bourque, P., Bernier, D., Maurice, O., Thériault, D., & Thibault, L. (1984). L'acquisition d'habiletés sociales et le rendement scolaire chez les adolescents en difficulté d'adaptation à l'école secondaire. Apprentissage et Socialisation, 7, 34-40.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). Lifelines and risks: pathways of youth in our time. New York: Harvester Wheatsheaf.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection? Developmental Psychology, 24, 815-823.

Cairns, R. B., Gariépy, J.-L., & Kinderman, T. (1990). Identifying social clusters in natural settings. Unpublished manuscript, University of North Carolina at Chapel Hill.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Cirino, R. J., & Beck, S. J. (1991). Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental and gender factors among children's sociometric groups. Merrill-Palmer Quarterly, 37, 561-582.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.

Coie, J. D., Dodge, K., & Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge Press University.

Coie, J. D., Terry, R., Zakriski, A., & Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences in delinquent behavior. In J. McCord (Ed.), Coercion and punishment in long-term perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Côté, L. (1990). Le statut auprès des pairs et le réseau affiliatif en milieu scolaire. Mémoire de maîtrise non publié. Université Laval, Québec, Canada.

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. Developmental Psychology, 29, 271-275.

Desbiens, N., Strayer, F. F., & Cazenave-Tapie, P. (soumis pour publication). Adaptation sociale en milieu scolaire: une comparaison France-Québec. Journal International de Psychosociologie.

Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Development and Psychopathology, Vol.2. New-York: Wiley.



Dodge, K. A. (1980). Social-cognition and children's aggressive behavior. Child Development, 51, 162-170.

Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. American psychologist, 42, 435-442.

Farmer, T. W., & Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. Behavioral Disorders, 16, 288-298.

Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: social networks and homophily. Exceptional Children, 62, 431-450.

Farmer, T. M., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: social affiliations and behavioral characteristics of student with EBD. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2, 143-155.

Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case of social skill training with handicapped children. Exceptional Children, 49, 49-54.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development assessment and modification (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic Press.

Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 718-729.

Guevremont, D. C., & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2, 164-172.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.

Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40, 1-20.

Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. Child Development, 57, 431-445.

Hymel, S., Rubin, H. K., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. Child Development, 61, 2004-2021.

Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. V. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (156-183.) Cambridge: Cambridge University Press.

Inderbitzen-Pisaruk, H., & Foster, S. L. (1990). Adolescent friendships and peer acceptance: Implications for social skills training. Clinical Psychology Review, 10, 425-439.

Janosz, M. (1994). Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Canada.

Kauffman, J. W. (1993). Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth. (5th edition). Toronto: Merrill Pu.Co.

Kennedy, J. H. (1990). Determinants of peer social status: Contributions of physical appearance, reputation and behavior. Journal of Youth and Adolescence, 19, 223-244.

Kohler, F. M., & Greenwood, C. R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. The Behavior Analyst, 9, 19-26.

Kortering, L. J., & Blackorby, J. (1992). High school dropout and students identified with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 18, 24-32.

La Ferté, P. (1992). La nature et le développement de la structure affiliative dans les classes d'écoliers québécois du niveau primaire: une étude transversale et longitudinale. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Lapointe, P., Noël, J.-M., & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 25, 522-540.

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, 1053-1058.

Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: What can the clinical do? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1303-1326.

McConnell, R. S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 252-263.

M.E.Q. (1998). Évolution de la population des élèves inscrits au 30 septembre 1992 handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.

Patterson G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). A social learning approach: Vol.4. Antisocial boys. Eugene, OR: Castilla.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at-risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.

Rogosch, F. A., & Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. Child Development, 60, 597-610.

Royer, E., Bitauveau, I., & Saint-Laurent, L. (1993). Etre suspendu de l'école à 14 ans: pratique et prévention de l'exclusion scolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 22, 57-69.

Royer, É., & Saint-Laurent, L. (1992). L'école primaire et les troubles de comportement : la situation au Québec. Vie Pédagogique, 76, 42-46.

Sabornie, E. J. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. Behavioral Disorders, 12, 45-57.

Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skill research with behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, 12, 1-14.

Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. Social Development, 5, 117-130.

Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment. Journal of Abnormal Child Psychology, 22, 457-475.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: strategies and best practices. California: Brooks/Cole Publishing company.

Walker, H. M., & Severson, H. H. (1994). Systematic screening for behavior disorders. Longmont, CO: Sopris West.

Walker, H. M., & Walker, J. E. (1991). Coping with noncompliance in the classroom: A positive approach for teachers. Austin, TX: Pro-ed.

Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. Development Psychology, 18, 795-805.

Tableau 1

Répartition des élèves ordinaires et des élèves en difficulté de comportement selon le statut sociométrique auprès des pairs.

<b>Statuts sociométriques</b>	<b>Élèves ordinaires (n=158)</b>	<b>Élèves en difficulté de comportement (n=54)</b>
Rejetés	19 (12.0%)	21 (38.9%)
Négligés	24 (15.2%)	10 (18.5%)
Moyens	58 (36.7%)	11 (20.4%)
Controversés	8 (5.1%)	5 (9.3%)
Populaires	49 (31.0%)	7 (13%)

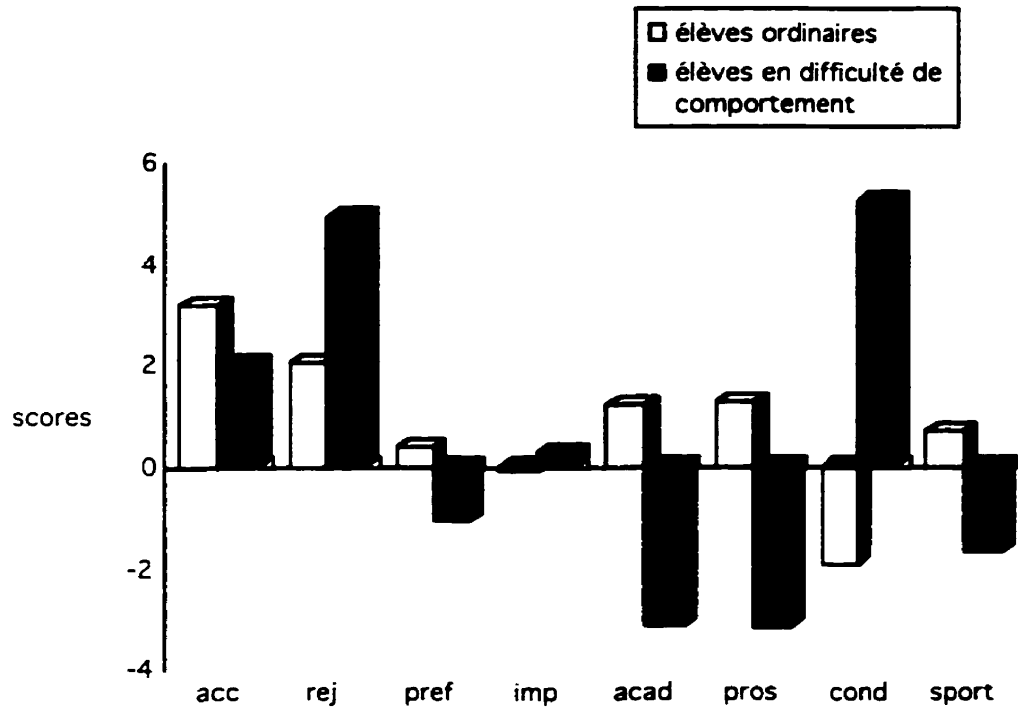
Tableau 2

Statistiques descriptives pour chacune des variables réputationnelles et corrélation de Pearson entre les nominations positives et négatives

Variable	N	moyenne	écart-type	étendue	r
Humeur	212	.12	4.52	-16.00 à 13.00	-.3513**
Coopération	212	.17	5.23	-19.00 à 17.00	-.1321
Leadership	212	-.12	3.78	-10.00 à 18.00	-.4168**
Agressivité	212	-.12	6.45	-15.00 à 23.00	-.3812**
Dérangement	212	-.08	6.83	-19.00 à 27.00	-.3740**
Mathématiques	212	.10	5.74	-18.00 à 22.00	-.3582**
Français	212	.09	5.50	-15.00 à 18.00	-.3560**
Arts plastiques	212	.13	4.74	-18.00 à 17.00	-.3640**
Sport	212	.09	4.41	-13.00 à 17.00	-.3530**

\*\*  $p < .01$ .

Figure 1

Réputation sociale selon le groupe d'élèves

Note. accep: acceptation sociale; rej: rejet social; pref: préférence sociale; imp: impact social; acad: compétence scolaire; pros: compétence sociale; cond: conduite sociale.

Tableau 3

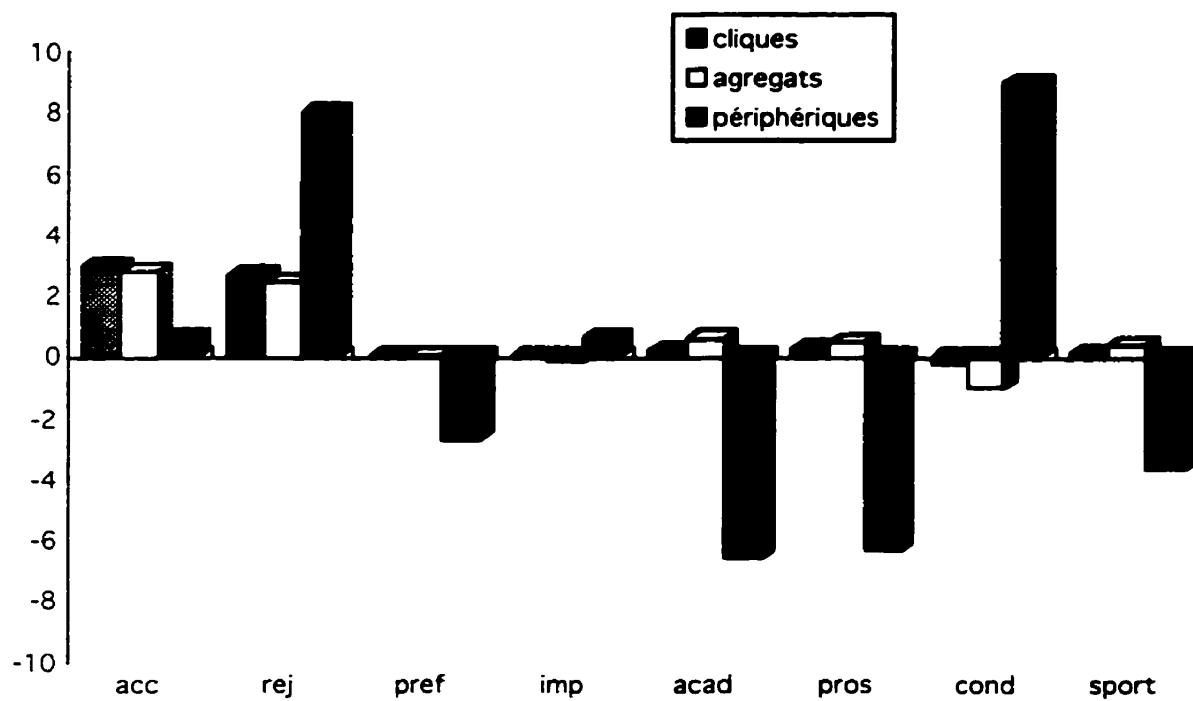
Répartition des unités sociales

<b>Unités sociales</b>	<b>Nombre d'élèves (n=213)</b>
Cliques affiliatives	159 (74.6%)
Agrégats sociaux	48 (22.5%)
Enfants périphériques	6 (2.8%)



Figure 2

Réputation sociale des élèves selon leur appartenance aux unités sociales



Note. accep: acception sociale; rej: rejet social; pref: préférence sociale; imp: impact social; acad: compétence scolaire; pros: compétence sociale; cond: conduite sociale.

Tableau 4

Répartition des élèves ordinaires et des élèves en difficulté de comportement selon leur unité sociale d'appartenance.

Unités sociales	Élèves ordinaires (n=158)	Élèves en difficulté de comportement (n=54)
Cliques affiliatives	119 (75.3%)	39 (72.2%)
Agrégats	38 (24.0%)	10 (18.5%)
Périphériques	1 (0.6%)	5 (9.3%)

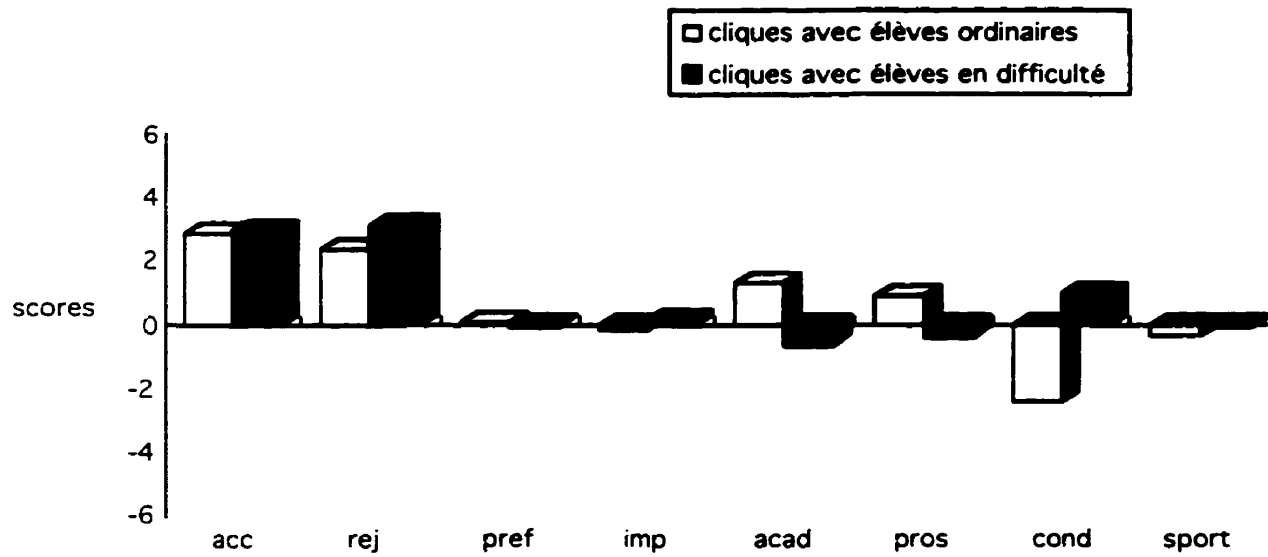
Tableau 5

Composition et taille des unités affiliatives

	Nombre d'unité	Moyenne du nombre d'élèves dans chaque unité
Cliques ordinaires	14	8.6
Cliques en difficulté. de comportement	21	2.1
Agrégats ordinaires	5	3,8
Agrégats en difficulté. de comportement	4	4,5

Figure 3

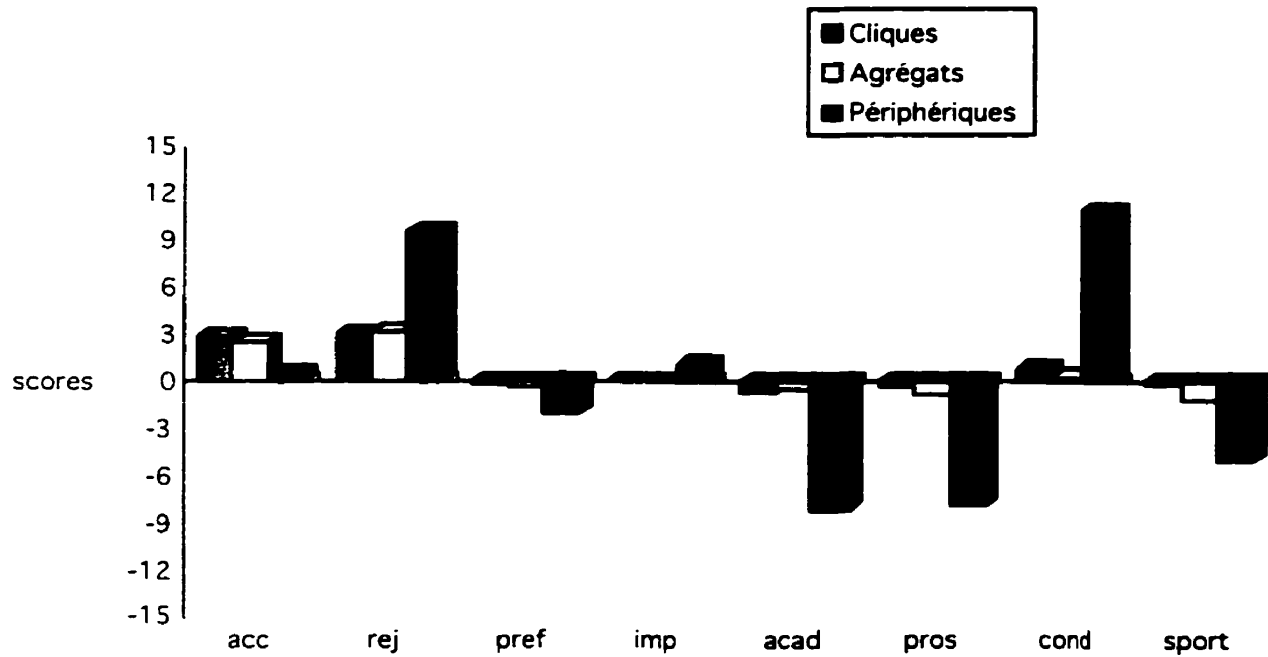
Réputation sociale des cliques affiliatives selon la présence ou non d'élèves en difficulté au sein des membres



Note. accep: acceptation sociale; rej: rejet social; pref: préférence sociale; imp: impact social; acad: compétence scolaire; pros: compétence sociale; cond: conduite sociale.

Figure 4

Réputation sociale des unités sociales comprenant des élèves en difficulté de comportement



Note. accep: acception sociale; rej: rejet social; pref: préférence sociale; imp: impact social; acad: compétence scolaire; pros: compétence sociale; cond: conduite sociale.

## **CHAPITRE 4**

### **LA RÉPUTATION SOCIALE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT: EFFET D'UN PROGRAMME DE PROMOTION DES HABILITÉS SOCIALES ET DE COOPÉRATION EN CLASSE ORDINAIRE**

Titre abrégé: RÉPUTATION SOCIALE ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire

Nadia Desbiens, Égide Royer, Richard Bertrand

Université Laval

Laurier Fortin

Université de Sherbrooke

### Notes des auteurs

Cette recherche a été rendue possible grâce à des bourses doctorales octroyées par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Pour toute information concernant cet article, veuillez communiquer avec Nadia Desbiens à l'adresse suivante: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), bureau 1246, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, (Québec), Canada, G1K 7P4. C.É: [Nadia.Desbiens@fse.ulaval.ca](mailto:Nadia.Desbiens@fse.ulaval.ca).

### Auteurs

Nadia Desbiens, M.Ps., est étudiante au doctorat en psychopédagogie, spécialisation en adaptation scolaire, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

Égide Royer, Ph.D., est professeur en adaptation scolaire et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

Richard Bertrand, Ph.D., est professeur au département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

Laurier Fortin, Ph.D., est professeur au département d'éducation spécialisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Sherbrooke.



## Résumé

Cette article examine l'impact d'un programme d'intervention visant d'une part, le développement des habiletés sociales des élèves visés et d'autre part, un changement de perception des membres de l'entourage social de ces enfants via des activités pédagogiques de tutorat et de coopération. L'aspect innovateur de cette recherche consiste à favoriser, lors des activités de coopération, des associations positives entre pairs en considérant le statut sociométrique et les affiliations sociales des élèves visés. L'objectif est de démontrer l'efficacité d'une telle intervention pour favoriser l'intégration sociale des élèves en difficulté de comportement ainsi qu'une amélioration de la réputation sociale auprès des pairs. Un protocole pré-test-post-test avec groupe témoin a été utilisé. Les résultats obtenus aux analyses statistiques traditionnelles n'indiquent pas de différence significative suite à l'application du programme. L'examen de la grandeur de l'effet montre une amélioration très modeste chez les élèves en difficulté de comportement ayant participé au programme. Ces résultats mettent en lumière un certain nombre de limites d'ordre méthodologique auxquelles sont confrontés les chercheurs en sciences humaines appliquées, tout particulièrement ceux qui sont intéressés à évaluer les effets d'un programme d'intervention en milieu naturel auprès d'une clientèle spécifique. La discussion porte sur l'importance de considérer les affiliations sociales dans le développement d'interventions qui s'adressent aux élèves en difficulté de comportement.

### Abstract

The present study evaluated the effect of a program that combined an in-class social skills training and specific educational activities with peers (cooperative learning and tutoring by a prosocial peer) for elementary school students with behavior problems integrated into the regular classroom. The innovative aspect of this program is the proposition that social status and social affiliations of children with behavior problems are key components in the matching of children during the peer support segment of the program. The goal being to improve the social behavior of these children and to change the peer perception of children with behavior problems through interventional strategies, therefore improving the social reputation of these children. Pretest-post-test control group design was used. The experimental subjects' outcome measures were compared to the measures obtained from subjects in the control group. Results from traditional analysis indicated no significant difference between treatment and control groups after the program. A modest effect size showed a relatively improvement for students with behavioral disorders who participated in social skill training. Results are discussed in terms of the role of friends in intervention program.

**La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire**

La préoccupation du milieu scolaire à l'égard des élèves en difficulté d'adaptation sociale, particulièrement ceux qui manifestent des problèmes de comportement, s'est accrue au cours des dernières années. Parmi les éléments ayant pu y contribuer, signalons le nombre sans cesse grandissant de jeunes en difficulté de comportement. Au primaire, leur nombre est passé de 1,24 % à 2,23 % de la clientèle scolaire entre l'année scolaire 1988-89 et l'année 1997-98 (M.E.Q., 1998). Selon les données les plus récentes, les jeunes reconnus en difficulté de comportement représentent 19,3% de l'ensemble des élèves identifiés comme étant handicapés et/ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (M.E.Q, 1998).

La situation des élèves ayant des difficultés de comportement est inquiétante sous plusieurs aspects. Ces jeunes réussissent moins bien au plan scolaire, s'absentent de l'école régulièrement et manifestent des difficultés importantes au plan de leur intégration sociale (M.E.Q., 1999). D'autre part, la manifestation de difficultés de comportement pendant l'enfance prédispose au décrochage scolaire, à la délinquance et aux maladies psychiatriques (Royer, Bitaudeau & Saint-Laurent, 1993; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Le rapport final de la Commission des États généraux (M.E.Q., 1996), le rapport Bouchard (M.S.S.S.,1991), la Politique de la Santé et du Bien-Être (M.S.S.S., 1992) et plus récemment la nouvelle Politique de l'Adaptation Scolaire (M.E.Q.,1999) soulignent tous l'importance d'une intervention préventive auprès des enfants qui présentent des facteurs de vulnérabilité et la nécessité de soutenir des programmes d'intervention sur cette question.

Il ne fait pas de doute qu'un bon répertoire d'habiletés prosociales est indispensable pour l'adaptation psychosociale et, à l'inverse, des capacités déficientes pour initier et maintenir des relations sociales positives peuvent affecter sérieusement l'ajustement et le développement personnel des jeunes. Or les écrits scientifiques, tout comme les récits d'intervenants en milieu scolaire, attestent du manque de compétence et d'habiletés sociales chez les élèves qui présentent des difficultés de comportement (Asher & Coie, 1990; Picard, Fortin & Bigras, 1995; Turcotte, 1993). En raison de leurs comportements mal adaptés et d'un déficit important au plan des habiletés sociales, plusieurs d'entre eux sont socialement rejetés par leurs pairs (Cohen, Rienherz & Frost, 1993; Walker, Colvin & ramsey, 1995), vivent une solitude extrême (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984) ou, s'associent à des pairs déviants, ce qui augmente d'autant plus le risque qu'ils développent des comportements délinquants et des problèmes d'adaptation ultérieurs (Patterson, Capaldi & Bank, 1991; Farmer & Hollowell, 1994).

Les habiletés sociales sont habituellement définies comme des comportements appris qui sont socialement acceptables (Gresham & Elliott, 1990) et qui permettent à un jeune d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Selon Mathur et Rutherford (1996), les habiletés sociales peuvent être considérées comme les ingrédients de base de la compétence sociale, concept plus global qui fait référence au jugement social de la qualité générale de la performance d'un individu dans une situation donnée (Hops, 1983; Nell, 1988; Scheinder, 1993). De nombreuses études indiquent que les jeunes identifiés en difficulté de comportement ne possèdent pas ou ne savent pas comment ou quand utiliser les habiletés sociales leur permettant d'être acceptés à l'école (Gresham, 1986; Kauffman, 1997). Quelque uns d'entre eux connaissent bien les habiletés sociales, mais certaines situations provoquent chez eux un état émotif qui les mobilise à un point tel, qu'il les empêche de les utiliser en contexte ou perturbe la performance. D'autres ont expérimenté, au fil des années, un mode de fonctionnement mal adapté socialement, empreint de stratégies d'opposition, de négociation ou de provocation, mais qui entraînent des conséquences jugées plus payantes pour eux (par exemple, l'évitement d'une tâche à effectuer) que la mise en pratique d'habiletés prosociales qu'ils possèdent néanmoins dans leur répertoire (Walker & Walker, 1991).

La majorité des chercheurs et des praticiens nord-américains considèrent l'enseignement des habiletés sociales comme une composante essentielle pour augmenter l'acceptation par les pairs et améliorer l'intégration sociale des jeunes qui présentent des difficultés de comportement (Bullock, Gable & Rutherford, 1996; Mathur & Rutherford, 1989). C'est dans cette optique que plusieurs programmes d'intervention se sont développés au cours des deux dernières décennies (Cartledge & Milburn, 1995; Goldstein & Glick, 1987; Meadows, Neel, Parker & Timo, 1991; Melloy, 1991; Royer, Bitaudeau, Desbiens, Maltais & Gagnon, 1997; Stephens, 1992; Walker, Mc Connell, Holmes, Todis, Walker & Golden, 1988). Les programmes visent à enseigner diverses habiletés sociales, des stratégies d'autocontrôle ou une démarche de résolution de problèmes et, parallèlement, à réduire les problèmes de comportement (agressivité, hyperactivité, inattention, opposition, retrait social). Ces programmes poursuivent habituellement quatre objectifs précis: 1) augmenter les connaissances de l'enfant quant aux comportements sociaux adaptés (connaissances); 2) enseigner les comportements prosociaux qui sont déficients dans le répertoire de l'enfant (acquisition); 3) augmenter l'usage de comportements prosociaux dans un contexte naturel (généralisation) et 4) modifier le statut social de l'enfant (validité sociale). L'apprentissage par l'exposition à un modèle, les jeux de rôle, la médiation verbale et le renforcement

représentent les principales composantes utilisées pour enseigner les habiletés sociales (Gresham & Elliot, 1990).

L'efficacité de ce type d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés de comportement a fait l'objet de plusieurs études (Goldstein et Glick, 1987; Goldstein 1988; Walker et al, 1988; Stephens, 1992). De récentes synthèses méta-analytiques indiquent que les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, bien que prometteurs, ont toutefois une efficacité limitée. (Beelmann, Pfingsten et Lösel,1994; Kavale, Mathur, Forness, Rutherford, & Quinn,1997.; Schneider,1992; Schloss, Schloss, Wood & Kiehl, 1986; Mathur & Rutherford, 1996). Globalement, les recherches sur l'efficacité de l'entraînement aux habiletés sociales sont affectées par un cadre conceptuel mal défini et un intérêt peu marqué pour la validité sociale des habiletés travaillées lors des divers programmes. Les chercheurs soulignent également qu'en dépit d'une amélioration du répertoire comportemental des élèves visés, l'appréciation sociale et le statut sociométrique de ces jeunes ne sont pas modifiés suite à une intervention (Bierman & Furman, 1984; Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Gresham & Nagle, 1980; Lochman, Coie, Underwood & Terry, 1993). De plus, les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme (McConnell, 1987). Enfin, ces programmes ne semblent pas avoir d'impact direct sur la diminution des problèmes de comportement manifestés par les jeunes (Kazdin, 1987).

Les recensions d'écrits concernant l'efficacité des programmes d'enseignement des habiletés sociales soulignent plusieurs limites méthodologiques, notamment l'absence de groupes témoins et la petitesse des échantillons, qui entraînent des limites statistiques et de généralisation des résultats et des taux d'abandon, en cours d'expérimentation, souvent élevés (Dumas, 1989; McIntosh, Vaughn & Zaragoza, 1991; Vaughn, McIntosh & Hogan,1990). Ces faiblesses compromettent l'efficacité de plusieurs programmes d'intervention (Fortin & Bigras, 1996). D'autre part, peu d'études systématiques ont véritablement porté sur les effets à moyen et à long terme des programmes d'intervention ni sur les stratégies propres à assurer une généralisation plus grande et plus diversifiée des habiletés développées, à l'environnement naturel (Kohler & Greenwood, 1986; Landrum & Lloyd, 1992) .

Dans l'optique d'augmenter l'efficacité des programmes, certains chercheurs ont souligné la nécessité de mettre en place des interventions qui impliquent directement les agents sociaux qui ont le plus d'impact sur la vie de ces jeunes (Forness, Kavale, McMillan, Asarnow & Duncan, 1996; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Royer & Deslandes, 1996). Il est recommandé

d'évaluer dans quelle mesure ces agents de socialisation peuvent améliorer le maintien et la généralisation des apprentissages réalisés dans un programme d'entraînement aux habiletés sociales (McConnell, 1987).

Les pairs constituent une source d'influence sociale très significative pour les jeunes et ce, dès les premières années de fréquentation scolaire (Cloutier & Renaud, 1990). Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'évaluer le rôle que peut jouer le réseau social des jeunes (les pairs) dans l'amélioration de l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales (Desbiens, Royer, Fortin & Bertrand, 1998). Le groupe de pairs est un système social complexe où se vivent des relations basées sur des processus de cohésion ou d'exclusion sociale. L'influence des pairs peut donc s'avérer positive ou négative. D'ailleurs, des auteurs affirment que la perception des pairs et la réputation négative des enfants en difficulté de comportement pourraient constituer des limites importantes des programmes de prévention et d'intervention qui s'adressent à ces jeunes (Cirino & Beck, 1991; Hymel, 1986; Hymel, Wagner & Butler, 1990). Jusqu'à maintenant, les études suggèrent que les ateliers d'enseignement aux habiletés sociales sont efficaces pour améliorer le répertoire comportemental des enfants qui y participent, mais que les réactions négatives des pairs à l'égard des jeunes en difficulté persistent tout de même (Bierman & Furman, 1984; Bierman, Miller & Stabb, 1987; Lovejoy & Routh, 1988; Malik & Furman, 1993).

La perception qu'ont les pairs d'un jeune en difficulté de comportement apparaît comme un facteur défavorable au maintien et à la généralisation des apprentissages réalisés lors d'un entraînement aux habiletés sociales et contribue à l'effritement de ces acquis (Landrum, & Lloyd, 1992; Vitaro & Boivin, 1989; Younger, Schneider & Daniels, 1991). En fait, lorsque les jeunes en difficulté de comportement tentent de mettre en pratique leurs nouvelles habiletés sociales, les pairs accueillent leurs tentatives avec indifférence ou méfiance et ils continuent à leur attribuer des intentions hostiles ou la responsabilité, à tort ou à raison, d'actes qui perturbent l'harmonie du groupe. Ces résultats suggèrent que la réputation sociale négative des enfants qui manifestent des problèmes de comportement à l'école limite grandement l'efficacité de programmes d'intervention visant à améliorer le développement et le maintien des habiletés sociales. En dépit des efforts accomplis par les élèves ayant bénéficié d'un programme d'enseignement des habiletés sociales, ces jeunes, victimes de leur réputation sociale négative, continuent tout de même à être rejetés par leurs camarades de classe.

Outre, l'impact de la perception des pairs et de la réputation sociale négative des jeunes qui présentent des difficultés de comportement, les écrits scientifiques suggèrent que les

affiliations sociales des jeunes concernés puissent également diminuer l'efficacité des programmes d'intervention auprès de cette clientèle. Bien que la plupart de ces jeunes soient rejetés et peu appréciés par leurs camarades de classe, une majorité d'entre eux arrivent à développer des relations amicales avec certains de leurs camarades de classe (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988; Desbiens, Royer, Fortin et Bertrand, (à paraître); Dishion, French & Patterson, 1995; Farmer & Hollowell, 1994). Toutefois, les jeunes en difficulté de comportement tendent à s'affilier à d'autres pairs qui manifestent eux aussi des comportements problématiques. Au sein de ces associations, les jeunes valorisent leurs comportements inappropriés et s'encouragent mutuellement à les maintenir même si ces comportements provoquent le rejet de la plupart des autres camarades de classe et contribuent à consolider leur réputation sociale négative auprès des pairs (Adler, Kless & Adler, 1992; Cairns & al., 1988; Farmer & Hollowell, 1994; Farmer & Farmer, 1996).

La théorie de l'attraction interpersonnelle peut expliquer ce phénomène d'association entre pairs en difficulté (Byrne, 1971; Newcombs, 1961). Selon cette théorie, deux personnes sont attirées l'une vers l'autre parce qu'elles partagent certaines caractéristiques sociales et comportementales communes. Il peut s'agir, par exemple, des habiletés scolaires, athlétiques, l'agressivité ou le dérangement, (Adler, Kless & Adler, 1992; Farmer & Hollowell, 1994; Kindermann, 1996; Neckerman, 1996). Ainsi, les jeunes, préférant ce qui leur est familier, auraient tendance à établir des relations avec d'autres jeunes dont les comportements, les attitudes, les valeurs ou les activités sont similaires aux leurs (Epstein, 1989; Kindermann, 1996). Par ailleurs, un autre processus, celui de l'influence mutuelle, entre également en action dans les relations d'amitiés. L'influence mutuelle correspond à cette tendance qu'ont les jeunes à adopter les comportements, les attitudes et les valeurs de ceux avec lesquels ils interagissent fréquemment (Epstein, 1989). Selon Cairns & Cairns (1994), les relations interpersonnelles des enfants et des adolescents sont caractérisées par un biais favorisant la synchronisation de leurs activités, biais qui provoquerait une augmentation de la similarité entre les partenaires affiliatifs.

En somme, les jeunes qui manifestent des comportements difficiles et des problèmes d'adaptation scolaire et sociale développeraient, par choix (attraction mutuelle) ou par défaut (indisponibilité des pairs non déviants), des relations d'amitiés avec des camarades qui manifestent eux aussi des comportements sociaux inadaptés ou qui, en raison du processus d'influence mutuelle, seront susceptibles de présenter ces comportements ultérieurement. Ces observations sur les relations sociales des jeunes en difficulté peuvent avoir un impact malheureux sur leur adaptation actuelle et future. Notamment, les amitiés entre pairs qui

présentent des difficultés de comportement et d'adaptation peuvent favoriser l'initiation ou l'aggravation des comportements sociaux inadaptés et mener un certain nombre d'entre eux à la délinquance juvénile et à la criminalité à l'âge adulte (Vitaro & Tremblay, 1994).

Ces considérations ont des implications importantes pour le développement d'interventions qui s'adressent aux jeunes ayant des difficultés de comportement. La promotion et l'enseignement de comportements sociaux adaptés peuvent être affectés par les affiliations sociales des enfants visés. Comme nous l'avons déjà souligné, les études démontrent que les relations sociales des jeunes qui présentent des difficultés de comportement ne s'améliorent pas de façon significative suite à un entraînement aux habiletés sociales (Zaragoza, Vaughn & McIntosh, 1991). Dans l'éventualité où ces jeunes sont associés à des pairs qui valorisent leurs comportements inadéquats, il ne serait pas surprenant qu'ils soient influencés à poursuivre dans cette voie. L'intervention auprès des jeunes qui manifestent des difficultés de comportement doit tenir compte des influences sociales du groupe de pairs et recourir à diverses stratégies pour en limiter la portée négative. La mise en place d'interventions visant à réduire la marginalisation de ces jeunes au sein de la classe afin d'éviter leur regroupement éventuel en cliques déviantes s'impose. Or, dans ce contexte, l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement ne doit pas s'adresser à eux seuls mais également au groupe classe dans lequel ils évoluent. Pourtant, à ce jour, la majorité des programmes expérimentés dans les écoles cherchent à modifier les cognitions et les comportements des jeunes en travaillant avec eux en groupes restreints avec un éducateur et ce, en dehors des heures régulières de classe. Quelques-uns de ces programmes proposent des activités pour encourager et renforcer les élèves à maintenir et à généraliser, en situation réelle, leurs comportements sociaux adaptés. Néanmoins, il demeure que ces interventions ne sont pas destinées à réduire les risques d'association entre pairs en difficulté. Or, compte-tenu des connaissances récentes, il apparaît pertinent d'offrir aux jeunes des opportunités de contacts avec des pairs socialement compétents en valorisant les associations avec des pairs prosociaux et en évitant de renforcer les associations de pairs qui supportent les comportements problématiques dans la classe.

À l'heure actuelle, une recension exhaustive de la littérature scientifique ne révèle qu'un nombre très limité d'études visant à modifier la trajectoire de développement des jeunes à risque en influençant le choix des amis. Cependant, certains groupes de recherche nord-américains ont principalement orienté leur programmation de recherche sur des projets préventifs ayant comme objectif de réduire les facteurs de risque auxquels sont exposés certains jeunes. Le programme FAST TRACK dirigé par Coie à l'Oregon Social Learning Center (Conduct Problems prevention Research Group, 1992; ), de même que les travaux du Groupe de



Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale (GRIP) à Montréal (Tremblay, Vitaro, Bertrand, LeBlanc, Beauchesne, Boileau & David, 1992), constituent des projets de recherche longitudinaux se situant dans cette optique de prévention des problèmes d'adaptation.

"FAST TRACK: Family and School Together" est un vaste programme expérimental multimodal visant à prévenir le développement de comportements antisociaux dangereux et persistants chez les jeunes (Coie, Terry, Zabriski, & Lochman, 1995; Conduct Problems Prevention Research Group, 1997). Ce programme, mis en application depuis quelques années dans quatre régions américaines, comprend des interventions conjointes sur la famille, l'école, le groupe de pairs et sur l'élève lui-même et ce, dès l'entrée à l'école primaire. Les objectifs poursuivis visent l'adaptation scolaire et sociale à l'adolescence soit, une diminution des conduites antisociales et des problèmes concomitants (abus de psychotropes, abandon scolaire et comportements sexuels à risque), de même qu'une amélioration des habiletés sociales et du rendement scolaire. La réduction de la probabilité d'association à des pairs déviants n'apparaît pas comme un objectif spécifique au programme. Toutefois, le modèle théorique sur lequel il repose (Patterson, Reid et Dishion, 1992) soutient que les jeunes à risque, se voyant rejetés par leurs parents, professeurs et camarades, se mettront éventuellement à graviter autour de groupes déviants, d'où leur implication progressive dans des actes délinquants. Les résultats ne permettent pas encore d'évaluer l'atteinte de l'objectif général de FAST TRACK, soit de prévenir les comportements antisociaux, puisque les jeunes impliqués dans le projet sont toujours à l'école primaire. Cependant, les résultats préliminaires disponibles indiquent qu'après trois années d'expérimentation, les élèves visés affichent un meilleur rendement scolaire, de meilleures relations avec les pairs, de meilleures habiletés sociocognitives et moins de comportements turbulents et agressifs que ceux du groupe contrôle. Selon les analyses sur les effets médiateurs, il est possible de confirmer que ces progrès sont responsables de la diminution des problèmes de comportement. Par projection, les chercheurs estiment que ces progrès permettront aux sujets de réduire considérablement les problèmes de comportement au cours des années du primaire, améliorant ainsi leur capacité à résister aux facteurs de risque qui guettent le début de l'adolescence notamment, l'association à des pairs déviants.

Depuis 1986, le GRIP a présenté plusieurs données empiriques provenant d'une étude longitudinale sur la prévention des comportements antisociaux chez les garçons ayant manifesté, à la maternelle, un taux élevé de comportements agressifs (Tremblay & Zhou, 1991). Le programme d'intervention évalué dans le cadre de leur travaux possède deux composantes, l'apprentissage d'habiletés sociales chez les élèves et l'amélioration des compétences de leurs parents. Les ateliers pour les jeunes sont offerts en dehors de la classe et impliquent des pairs

prosociaux. Après quatre années d'expérimentation, les résultats obtenus jusqu'à maintenant indiquent qu'il est possible d'améliorer le répertoire d'habiletés sociales des garçons jugés agressifs-hyperactifs, de réduire leurs comportements agressifs et d'atténuer leurs difficultés scolaires (Vitaro, 1998). Une comparaison des caractéristiques comportementales des meilleurs amis des garçons agressifs a permis de constater que d'année en année, les garçons ayant bénéficié du programme préventif se sont associés à des amis moins dérangeants que ceux des garçons agressifs composant le groupe témoin (Vitaro et Tremblay, 1994). Les chercheurs ne peuvent affirmer de lien direct entre une amélioration comportementale et la sélection d'amis moins déviants. Toutefois, il semble que l'on puisse soulever l'hypothèse qu'une diminution de l'agressivité, suite à l'acquisition d'habiletés sociales spécifiques, ait facilité des relations plus cordiales avec les pairs non déviants.

Ces programmes de recherche s'inscrivent dans une optique où l'on reconnaît l'influence des pairs dans le développement des conduites antisociales à l'adolescence. Pour certains des chercheurs qui y sont impliqués, la contribution de pairs déviants est vue comme une condition nécessaire, pour d'autres, elle apparaît comme un facteur suffisant dans le processus de délinquance qui se développerait dès les premières années de scolarisation (Vitaro & Tremblay, 1994). Or, tenter d'atténuer un facteur de risque tel l'association à des pairs déviants apparaît un objectif difficile à atteindre. En effet, les difficultés des jeunes se cristallisent bien avant la fin du primaire. Dans une perspective préventive, il apparaît pertinent de mettre en place des programmes visant à amener les pairs à supporter et renforcer le changement de comportement chez les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement. On doit donc miser sur l'amélioration des caractéristiques comportementales des jeunes concernés qui se traduirait par des changements au sein des réseaux sociaux dont ils sont membres. Toutefois, de nombreux résultats de recherches démontrent qu'une diminution des comportements problématiques serait insuffisante pour modifier les perceptions négatives des pairs envers les jeunes en difficulté de comportement. Leur réputation sociale négative, bien établie avec les années, résiste au changement.

Les connaissances actuelles suggèrent qu'il s'avère pertinent de mettre en place des interventions qui s'adressent à la fois aux élèves qui manifestent des problèmes de comportement et aux camarades du groupe classe avec lesquels ils évoluent en cours d'année scolaire. Le groupe classe en lui-même est une variable négligée qui, manipulée correctement, pourrait augmenter l'efficacité des programmes d'habiletés sociales. Qui plus est, offrir un programme de prévention en classe évite la marginalisation des élèves qui autrement seraient rencontrés à l'extérieur et permet d'intervenir directement auprès des pairs qui contribuent à

cette marginalisation au sein du groupe classe. En impliquant ainsi les pairs dans un processus d'intervention, un tel programme permet d'encourager les associations basées sur des caractéristiques prosociales et de décourager celles qui regroupent des pairs qui encouragent et valorisent entre eux les comportements problématiques. Cette stratégie vise également à influencer le jugement des pairs à l'égard des jeunes en difficulté de comportement et à permettre une amélioration de leur réputation sociale.

Notre étude avait pour objectif d'évaluer l'impact d'un programme d'intervention à volets multiples auprès d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. L'intervention visait l'amélioration de la compétence sociale de ces enfants ainsi qu'une meilleure intégration sociale dans le groupe de pairs. Le programme privilégiait des ateliers d'enseignement des habiletés sociales s'adressant à l'ensemble du groupe classe. Parmi l'ensemble des participants, certains groupes classe participaient également à des activités pédagogiques axées sur l'enseignement mutuel (tutorat et travail coopératif) afin d'augmenter le nombre d'interactions entre les jeunes en difficulté et des pairs socialement compétents et reconnus positivement dans l'organisation sociale du groupe. Ces stratégies ont été utilisées pour améliorer la réputation sociale des élèves cibles dans le but d'augmenter l'efficacité de l'entraînement aux habiletés sociales. Seuls certains groupes classe appliquaient cette intervention afin de permettre une évaluation de l'impact différentiel de cette stratégie.

L'originalité de ce projet est de considérer en complémentarité deux indicateurs de la qualité de l'intégration sociale des jeunes, les réseaux sociaux et le statut sociométrique de ses membres, et de les mettre à profit dans le cadre d'un même programme d'intervention. Plus précisément, ces deux indicateurs ont été utilisés pour former des équipes de travail stables et hétérogènes pour les activités pédagogiques coopératives afin de a) démanteler certaines cliques affiliatives réputées négativement et b) d'offrir des opportunités sociales aux élèves en difficulté en les associant à des pairs prosociaux. Dans cette perspective, il est attendu que:

- 1 ) Les élèves en difficulté de comportement, ayant participé au programme d'entraînement aux habiletés sociales (groupes expérimentaux I et II), seront perçus par leurs pairs comme ayant amélioré leur répertoire d'habiletés sociales après l'intervention comparativement à ceux n'ayant pas bénéficié du programme (groupe témoin III).

- 2 ) Les élèves en difficulté de comportement ayant participé au programme d'entraînement aux habiletés sociales et aux activités coopératives avec des pairs prosociaux (groupe expérimental II) seront perçus par les pairs comme ayant davantage amélioré leurs habiletés sociales que ceux du groupe expérimental I (sans activités coopératives).
- 3 ) L'amélioration des habiletés sociales des élèves en difficulté de comportement du groupe II devrait se traduire par un changement positif de la qualité de leur intégration sociale ici évaluée par le statut sociométrique auprès des pairs et les membres composant le réseau social.

Cette étude visait également à déterminer dans quelle mesure ce type d'intervention contribuait à:

- 4 ) Réduire la fréquence des comportements inadaptés. Dans cette optique il est attendu que les élèves des groupes expérimentaux (I et II) seront perçus par leurs enseignants comme présentant moins de difficultés comportementales suite à leur participation au programme comparativement aux élèves du groupe témoin (III).
- 5 ) Augmenter les comportements prosociaux (écoute, respect, coopération...) Il est attendu que les élèves des groupes expérimentaux (I et II) seront perçus par leurs enseignants comme présentant plus de comportements prosociaux suite à leur participation au programme comparativement aux élèves du groupe témoin (III).
- 6 ) Augmenter le sentiment de compétence personnelle de l'enfant. Il est attendu que les élèves des groupes expérimentaux (I et II) se perçoivent comme ayant amélioré leur compétence personnelle suite à leur participation au programme comparativement aux élèves du groupe témoin (III).

### **Méthode**

#### Sujets:

L'étude a été réalisée dans neuf classes de troisième année du primaire provenant de six écoles de la région immédiate de Québec. Ces classes ont été assignées à une des trois conditions suivantes: condition I – participation des classes à un programme d'entraînement aux habiletés sociales; condition II – participation des classes à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et à des activités pédagogiques coopératives; condition III - groupe témoin.

Parmi les 212 élèves composant les neuf groupes, 54 élèves (21 filles et 33 garçons) ont été identifiés en difficulté de comportement selon l'un ou l'autre des deux critères suivants: 1) être officiellement identifié en difficulté de comportement par l'école lors de la déclaration de clientèle du 30 septembre 1997 au ministère d'éducation du Québec ou; 2) être identifié par l'enseignant à partir d'une procédure de dépistage systématique des difficultés de comportement intériorisés et extériorisés adaptée du Systematic Screening for Behavior Disorders SSBD (Walker & Severson, 1994). Ce second critère d'identification s'avérait nécessaire puisque de nombreux élèves manifestant des problèmes de comportement en classe ne sont pas identifiés par une démarche officielle, les agents préférant tenter de répondre à ces situations plutôt que de procéder à leur classement au MEQ (Royer & Saint-Laurent, 1992).

### Intervention

Le programme PARC: Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des difficultés de comportement (Potvin & al., 1988) a été utilisé pour enseigner les habiletés sociales aux six classes des conditions expérimentales I et II. Ce programme est approprié pour répondre aux besoins des élèves du primaire en trouble du comportement et a été conçu pour être appliqué en milieu scolaire. Il est basé sur les principes de l'approche comportementale cognitive, sur le modèle socio-cognitif de la colère et de l'agressivité et, sur les résultats de recherches concernant les interventions les plus efficaces auprès d'enfants présentant des difficultés de comportement (Kendall & Braswell, 1993; Lochman, White & Wayland, 1991). De façon plus spécifique, les interventions basées sur l'approche comportementale cognitive sont conçues pour corriger les cognitions incorrectes des jeunes et pour améliorer leurs compétences comportementales (Lochman, 1990). L'accent est mis sur la résolution de problèmes personnels en fournissant aux jeunes les habiletés qui peuvent être utilisées pour y faire face. Les élèves sont amenés à considérer toutes les possibilités, sont aidés à pratiquer les habiletés visées et encouragés pour leurs efforts. On insiste à la fois sur la réduction de la fréquence des comportements inadaptés et sur le remplacement de ceux-ci par des comportements prosociaux positifs qui sont susceptibles de provoquer des réponses positives de la part de leurs pairs et des adultes qui les entourent.

Le programme repose sur un certain nombre de principes d'intervention: l'apprentissage par la pratique, par le renforcement positif, par le modelage, par façonnement, de même que l'apprentissage de la résolution de problèmes, de l'autocontrôle, des habiletés sociales et finalement, l'apprentissage par coopération (voir Potvin & al., 1988 pour une description détaillée). Le programme comprend donc une série d'activités qui permettent d'enseigner des techniques de résolution de problèmes, des habiletés interpersonnelles et l'auto-contrôle des

élèves. Chaque activité du programme suit les mêmes étapes de déroulement: le retour sur les devoirs ou exercices prescrits, l'introduction du thème de l'activité, le modelage et la pratique guidée et, la présentation de pistes de généralisation. Les ateliers sont animés par des étudiantes graduées à raison de deux heures par semaine (deux ateliers de 60 minutes chacun) et ce pendant dix semaines. Les sessions sont intégrées à l'horaire régulier et sont offertes à l'intérieur de la classe.

Parallèlement aux ateliers d'enseignement d'habiletés sociales, les sujets du groupe expérimental II participaient à des activités pédagogiques coopératives avec des pairs prosociaux au moins deux heures chaque semaine (quatre activités de 30 minutes). Ces activités étaient structurées de façon à regrouper de façon hétérogène les élèves selon leur statut de popularité et le réseau social dont ils sont membres. Concrètement, les élèves en difficulté étaient associés à des pairs prosociaux qui partagent des caractéristiques communes (intérêts, amis).

L'apprentissage coopératif est une modalité de travail qui permet d'organiser l'enseignement de manière à favoriser le soutien et l'entraide entre élèves (Doyon, 1991). Cette technique met l'accent sur l'importance des interactions sociales dans l'activité d'apprentissage. Ce modèle repose sur un certain nombre de principes de base qu'il est préférable d'appliquer avec rigueur. Les enseignants de ces trois classes ont donc participé à une formation sur l'apprentissage coopératif. Au cours de l'expérimentation du programme, trois évaluations ont permis de vérifier la qualité et l'intégrité de l'implantation de cette composante. À ces trois reprises, nous avons contrôlé si l'enseignant respectait l'application des différentes composantes soit: 1) le respect des consignes de regroupement; 2) l'organisation dans la classe (emplacement des équipes, matériel); 3) le retour sur les règles de fonctionnement; 4) l'attribution des rôles, la clarification des attentes et le recours au tableau explicatif des rôles; 5) l'explication de la tâche, des objectifs d'apprentissage, des critères de réussite et des comportements de collaboration demandés; 6) la supervision des équipes (l'enseignant circule d'une équipe à l'autre, félicite le bon fonctionnement, encourage les élèves moins motivés, aide et démontre les habiletés requises pour les équipes qui fonctionnent moins bien); 7) le contrôle des progrès de l'équipe, évaluation de la participation de chaque membre, de la dynamique de l'équipe (en cours d'activité); 8) la rétroaction avec les équipes; et finalement 9) la complétion de la fiche d'évaluation dès la fin de l'activité. Chaque fois, les expérimentatrices ont effectué un retour avec l'enseignant en discutant des différents points à améliorer.

instruments :

Plusieurs données ont été recueillies avant la mise en application du programme de prévention et quelques semaines après la fin du programme. Les mesures visant l'évaluation du sentiment de compétence personnelle, la réputation sociale de l'enfant, son statut sociométrique de même que les réseaux sociaux dans la classe étaient administrées collectivement en classe par deux étudiantes graduées. Enfin, chaque enseignant(e) a complété en pré-test et post-test, un questionnaire permettant d'évaluer l'adaptation scolaire et sociale de chacun des enfants de sa classe.

La réputation sociale auprès des pairs (Lapointe, Noël & Strayer, 1993).

Ce questionnaire fournit une évaluation de la perception des pairs quant aux compétences de l'enfant. La procédure utilisée s'apparente à la technique sociométrique puisqu'on demande aux enfants d'identifier les camarades de classe qui se distinguent le plus, et le moins, sur certaines caractéristiques personnelles relatives aux habiletés relationnelles, scolaires ou parascolaires. L'instrument comporte 18 énoncés qui couvrent neuf aspects du fonctionnement social et scolaire des enfants. Les dimensions sociales concernent l'humeur, le leadership, la coopération, l'agressivité et le dérangement. Le volet scolaire couvre quatre matières soit les mathématiques, le français, les arts plastiques et les activités physiques/sports. Chaque élève est invité à évaluer ses pairs à partir de sa propre perception. Dans un premier temps, il s'agit pour lui d'identifier trois élèves de sa classe qui, à son avis, correspondent aux caractéristiques décrites. Un tableau mentionne les noms des élèves de la classe pour chaque dimension. Ainsi, chaque élève encercle à l'aide d'un crayon bleu le nom de trois de ses pairs qu'il trouve les plus de bonne humeur, les trois qu'il considère les plus coopératifs, les trois qu'il perçoit comme les plus agressifs et ainsi de suite pour chacune des dimensions. Dans un deuxième temps, on revient au début du cahier et l'enfant doit cette fois-ci identifier pour chacune des neuf dimensions les trois élèves qui correspondent le moins aux caractéristiques énoncées avec, cette fois-ci, un crayon rouge. Ainsi, chaque élève encercle le nom de trois de ses pairs qu'il trouve les moins de bonne humeur, les trois qu'il considère les moins coopératifs, les trois qu'il perçoit comme les moins agressifs et ainsi de suite pour chacune des dimensions. Afin d'éviter la confusion puisque les six prénoms encerclés se trouvent sur la même page, les élèves sont invités à utiliser une couleur différente pour chacune des deux étapes.

Pour chacune des neuf dimensions évaluées, chaque enfant de la classe obtient deux scores. Le premier correspond au nombre de nominations positives reçues et le second, aux nominations négatives que ses pairs lui ont attribuées. Les scores bruts obtenus par chaque enfant sont ensuite transformés en neuf mesures pondérées en soustrayant le nombre de

nominations négatives reçues par l'enfant, de la fréquence totale des nominations positives. Cette réduction des données permet de considérer neuf scores individuels pour chaque sujet. Ces neuf scores sont ensuite regroupés dans un score composite pour fins d'analyse soit, un score de comportement prosociaux (coopération, leadership et humeur), un score de conduite sociale (agressivité et dérangement), un score de compétence scolaire (maths, français et arts plastiques) et un score de compétence athlétique (sport). Cet instrument, développé récemment, a été utilisé avec succès dans d'autres études et, selon les données publiées par Lapointe, Noël, & Strayer (1993), il possède des qualités psychométriques adéquates. La vérification de la fidélité des sous-échelles indiquent une consistance interne adéquate pour les dimensions de compétence scolaire (0,91), de comportements prosociaux (0,91) et de conduite sociale (0,87).

#### Le statut sociométrique auprès des pairs

Les données relatives aux statuts sociométriques sont obtenues par le biais du questionnaire sur la réputation sociale en utilisant la méthode des désignations qui consiste pour l'enfant à nommer trois compagnons avec qui il aime jouer et trois compagnons avec qui il n'aime pas jouer. L'ensemble des données sociométriques recueillies dans chaque classe est tabulé dans une matrice sociométrique présentant le nombre de nominations positives et négatives reçus par chaque enfant de la classe. Les scores d'acceptation et de rejet sont obtenus en additionnant les nominations positives et négatives pour chaque enfant. Deux indices sont ensuite dérivés: la préférence sociale, résultant du score d'acceptation moins le score de rejet. et l'impact social, somme du score d'acceptation et du score de rejet. Le statut auprès des pairs est ensuite calculé selon la procédure de Coie & Dodge (1983). Premièrement, les scores d'acceptation (acc) et de rejet (rej) sont standardisés à l'intérieur de chaque classe (scores Z: Zacc et Zrej). Puis, les scores de préférence sociale et d'impact social sont calculés. La préférence sociale est obtenue par la soustraction des scores de rejet des scores d'acceptation (Zacc - Zrej) alors que le score d'impact social résulte de l'addition de ces deux éléments (Zacc + Zrej). Selon Coie & Dodge (1983), cinq types de statut sociométrique peuvent émerger de ces scores (populaire, rejeté, négligé, controversé et moyen). Les enfants *populaires* se caractérisent par une préférence sociale fortement positive ( $Z > 1$ ), un score d'acceptation supérieur à la moyenne ( $Z > 0$ ) et un score de rejet inférieur à la moyenne ( $Z < 0$ ) alors que les *rejetés* se démarquent par une préférence sociale fortement négative ( $Z < -1$ ), un score d'acceptation inférieur à la moyenne ( $Z < 0$ ) et un score de rejet supérieur à la moyenne ( $Z > 0$ ). Les *négligés* présentent un impact social faible ( $Z < -1$ ) de même que des scores d'acceptation et de rejet inférieurs à la moyenne ( $Z < 0$ ). Les enfants *controversés* se distinguent par le fait qu'ils reçoivent plusieurs votes d'acceptation ( $Z > 0$ ) et plusieurs votes de rejet ( $Z >$



0) et présentent conséquemment un impact social élevé ( $Z > 1$ ). Finalement, les enfants sont qualifiés de *moyens* si leurs scores de préférence et d'impact se situent dans la moyenne ( $-1 < Z < 1$ ). Nombres d'études ont démontré la pertinence et la validité de cette démarche sociométrique au cours des deux dernières décennies (Coie & Dodge, 1983; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990).

L'organisation affiliative de la classe (Cairns, Gariépy & Kinderman, 1990).

L'identification des affiliations sociales des enfants s'effectue par une méthode de désignation des regroupements sociaux formés dans la classe. Le questionnaire sur l'intégration sociale a été élaboré par Cairns, Gariépy et Kinderman en 1990. Il permet de déterminer la structure sociale de la classe et le niveau d'intégration de chaque élève. La mise en évidence de la structure des relations sociales qui prévaut à l'intérieur des groupes de pairs est basée sur le rapport verbal des répondants. Il s'agit de questionner directement les enfants sur la structure affiliative de leur groupe en leur demandant d'identifier les réseaux qu'ils perçoivent dans la classe. Pour ce faire, l'enfant est invité à répondre dans un cahier prévu à cet égard. Sur la première page figure un tableau dans lequel sont répertoriés tous les noms des enfants de la classe. Ceci fait office d'aide mémoire pour l'enfant. La consigne est présentée de la façon suivante : "*Dites-moi quels sont les enfants qui se tiennent le plus souvent ensemble* " ce qui amène l'enfant à faire des sous-groupes en page 2 du cahier. Ainsi, dans un premier temps, il leur est demandé d'inscrire dans un cercle leur prénom et celui (ou ceux) de leur(s) meilleur(s) ami(e)(s), puis, ceux des enfants qu'ils voient souvent ensemble, dans d'autres cercles. Enfin, nous leur proposons d'inscrire les prénoms des enfants qu'ils ne voient pas jouer avec les autres au bas de la page (1 ou 2). Il n'est pas exigé de voir apparaître tous les noms des enfants dans les cercles. Cette procédure permet d'identifier les partenaires affiliatifs de chaque élève et permet aussi de déterminer la position de chacun d'eux dans la structure sociale de la classe selon la fréquence avec laquelle ils sont nommés membre d'un groupe de pairs. La démarche a été utilisée par plusieurs chercheurs et sa pertinence pour l'identification des réseaux sociaux dans la classe est bien documentée (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988; Cairns, Gariépy & Kinderman, 1990; Farmer & Cairns, 1991; Strayer & Santos, 1996).

Sentiment de compétence (Harter, 1982).

Le sentiment de compétence est évalué par une épreuve d'auto-évaluation des compétences personnelles de l'enfant le "Perceived Competence Scale of Children" (Harter,

1982). Cet instrument se compose de 28 items et permet d'évaluer quatre domaines de compétences: au plan scolaire, social, athlétique et l'estime générale de soi. Chaque item contient deux déclarations qui renvoit à deux types d'évaluation : un jugement positif de soi à deux niveaux : très vrai (coté 4) et un peu vrai (coté 3), et un jugement négatif de soi à deux niveaux : un peu vrai (coté 2) et très vrai (coté 1). Cette échelle d'auto-évaluation présente des qualités métrologiques adéquates (Harter, 1982), a été traduite en français selon le procédé usuel de traduction bi-directionnelle.

Sur le cahier-réponse dont dispose l'enfant se trouve formulée chacune des propositions sous la forme d'un cadre avec d'un côté des cercles et de l'autre des carrés. Après avoir expliqué la procédure, l'évaluateur propose deux exemples (A et B) aux enfants avant de leur soumettre le questionnaire dans sa totalité. L'enfant choisit la proposition qui s'harmonise le mieux à sa propre perception (cercle ou carré) et indique le niveau qui lui semble approprié (très vrai ou un peu vrai, c'est à dire grande ou petite forme). Ainsi chaque item reçoit une note de 1 à 4 (4=la meilleure satisfaction de soi). Cette structure de format alternatif permet aussi d'atténuer la tendance à donner une réponse socialement désirable.

#### Échelle d'évaluation de l'adaptation scolaire et sociale par l'enseignante

Le questionnaire adressé aux enseignants considère l'évaluation des mêmes dimensions que le questionnaire sur la réputation sociale complété par les pairs. La structure de cette version est toutefois différente. La forme s'apparente à une échelle de type likert pondérée de 1 à 7 dans laquelle l'évaluation est d'autant plus positive que la valeur des cotes augmente. Au meilleur de son jugement, l'enseignant attribue une cote à tous ses élèves sur chacune des dimensions considérées soit, les échelles comportementales (coopération, humeur, agressivité, dérangement, leadership) et les échelles scolaires (français, mathématiques, arts plastiques et sports). L'évaluation fournie par les titulaires permet d'accorder 9 scores individuels à tous les enfants.

#### Déroulement

La recherche s'est déroulée en trois temps. Une première série d'évaluations des enfants (temps 1) a eu lieu à la fin de la première étape du calendrier scolaire soit vers la fin du mois de novembre. Ce moment de passation a été fixé de façon à laisser un certain temps à tous les élèves pour établir leurs relations avec leurs camarades de classe en début d'année. Les évaluations se sont déroulées en classe et collectivement. Parallèlement, les titulaires de classe

ont été invités à remplir la procédure de dépistage des élèves présentant des difficultés de comportement intériorisées et extériorisées dans leur classe, de même que le questionnaire sur l'adaptation scolaire et sociale pour chacun de leurs élèves. Dans un second temps, le programme d'intervention a été appliqué dans les six classes constituant les groupes expérimentaux I et II. Finalement, une seconde série d'évaluations (temps 2) a eu lieu quelques semaines après la fin du programme. Les élèves ont été réévalués avec les mêmes instruments et de la même façon qu'au cours de l'évaluation au temps 1.

## Résultats

### Analyses préliminaires

Avant d'aborder les résultats liés aux questions spécifiques de l'étude, certaines analyses préliminaires ont été réalisées. Dans un premier temps, nous avons appliqué les critères de Coie et Dodge (1983) pour déterminer le statut de popularité (populaire, moyen, controversé, négligé ou rejeté) des élèves identifiés en difficulté de comportement. Le statut de popularité de l'enfant est ainsi attribué en fonction du traitement de quatre scores individuels: le score d'acceptation (NP: total des nominations positives), le score de rejet (NN: total des nominations négatives), le score d'impact social (IS = NP + NN) et le score de préférence sociale (PS = NP - NN). L'application de cet algorithme permet de préciser la proportion d'élèves en difficulté de comportement classés en fonction des cinq statuts de popularité. Les *Populaires* représentent 13% de l'échantillon; les *Rejetés* sont les plus nombreux dans une proportion de 38.9%; les *Négligés* représentent 18.5% ; les *Controversés* constituent 9.3% des sujets évalués et enfin, les *Moyens* sont identifiés dans une proportion de 20,4%.

Le traitement des données recueillies en pré-test (Temps 1) débute par l'examen général des scores obtenus par les élèves en difficulté de comportement. Le tableau 1 présentent les statistiques descriptives pour chacune des variables mesurées au temps 1.

-----  
insérer le tableau 1  
-----

De façon générale, ce tableau nous permet de constater que les élèves en difficulté de comportement obtiennent davantage de nominations négatives (M=4.93, É-T=4.38) que de nominations positives (M=2.00 , É-T=2.13). Le nombre des nominations de rejet (négatives)

reçues par les enfants est plus élevé et varie davantage (0 à 18) que celui des désignations positives (0 à 8). La moyenne des scores de préférence sociale est négative ( $M=-2.93$ ,  $É-T=5.46$ ) tandis que celle des scores d'impact social s'élève à 6.93 ( $É-T=4.20$ ). En regard des variables réputationnelles, on remarque des moyennes négatives pour les trois dimensions de compétence sociale ( $M=-3.17$ ,  $É-T=5.05$ ), scolaire ( $M=-3.13$ ,  $É-T=5.17$ ) et athlétique ( $M=-1.69$ ,  $É-T=5.14$ ) alors que la moyenne obtenue pour la conduite sociale (agressivité et dérangement) est positive ( $M=5.22$ ,  $É-T=8.62$ ). En ce qui concerne les autres données du tableau, il est à noter que les scores peuvent varier sur des échelles de 1 à 7 pour les enseignants et de 1 à 28 pour l'évaluation de soi. À première vue, l'évaluation des enseignants semble dessiner un profil très légèrement sous la moyenne. Toutefois, l'évaluation personnelle des élèves concernés nous apparaît relativement élevée.

Afin de confirmer que les élèves visés (en difficulté de comportement) dans le cadre de l'intervention se distinguent des élèves non ciblés (élèves ordinaires) sur les variables dépendantes, nous avons effectué une série d'analyse qui révèlent que comme groupe cible, les élèves identifiés en difficulté de comportement se caractérisent par un profil nettement plus négatif. D'une part, la majorité des élèves qui manifestent des problèmes de comportement (66.6%) obtiennent un statut sociométrique négatif auprès des pairs (rejeté, négligé ou controversé) comparativement à 32,3% des élèves ordinaires. Des analyses de chi carré confirment que les élèves en difficulté sont davantage identifiés comme rejetés ( $\chi^2=14.15$ ,  $p < .007$ ) alors que les élèves ordinaires obtiennent plus souvent un statut positif (moyen ou populaire) ( $\chi^2=56.11$ ,  $p < .000$ ).

De plus des analyses montrent que les élèves en difficulté de comportement sont moins acceptés ( $t=3.48$ ,  $p<.000$ ), davantage rejetés ( $t=-4.64$ ,  $p<.000$ ) et qu'ils sont moins préférés ( $t=5.08$ ,  $p<.000$ ) par les pairs. Ces jeunes sont perçus par les autres élèves comme ayant de moins bonnes habiletés sociales ( $t=6.04$ ,  $p<.000$ ). De plus, ils manifestent davantage de comportements sociaux inadaptés ( $t=-5.87$ ,  $p<.000$ ) et ont plus de difficultés scolaires ( $t=5.55$ ,  $p<.000$ ) que leurs camarades de classe. Les résultats indiquent aussi que ces élèves seraient perçus par les autres élèves comme étant moins habiles au plan sportif ( $t=3.11$ ,  $p<.005$ ).

Par ailleurs, les analyses effectuées avec les données provenant de l'évaluation des enseignants montrent également plusieurs différences entre les deux groupes. Les élèves en difficulté de comportement sont perçus par leurs enseignants comme ayant de plus faibles compétences scolaire ( $t=-4.02$ ,  $p<.000$ ) et sociale ( $t=6.89$ ,  $p<.000$ ). Ils se distinguent aussi

des élèves non ciblés par une conduite sociale marquée par l'agressivité et le dérangement en classe ( $t=-3.04$ ,  $p<.005$ ). Finalement, nous avons procédé à des analyses similaires à l'égard de l'évaluation du sentiment de compétence personnelle. Les résultats obtenus aux tests  $t$  n'indiquent aucune différence entre la perception des élèves en difficulté de comportement et celle des élèves ordinaires. En somme, ces analyses confirment que les enfants concernés dans le programme d'intervention se différencient des élèves ordinaires par rapport aux variables dépendantes à l'étude sauf en ce qui concerne les perceptions de soi. Les élèves en difficulté de comportement se percevant autant compétents que les élèves ordinaires.

Considérant que les élèves visés n'ont pu être assignés aléatoirement aux trois conditions de traitement, nous avons vérifié l'équivalence des groupes au temps 1 (pré-tests). Une analyse de variance révèle une unique différence significative qui apparaît à l'évaluation des enseignants au niveau des compétences athlétiques ( $F(2,36)=5.25$ ,  $p < .01$ ). Par mesure de précaution, toutes les analyses subséquentes ont été réalisées en utilisant les scores des pré-tests comme covariables ce qui permet de contrôler l'équivalence des groupes en pré-test et de s'assurer des résultats liés à l'évaluation de l'impact du programme d'intervention. Les analyses suivantes ont permis d'évaluer l'efficacité du programme d'entraînement aux habiletés sociales et de vérifier dans quelle mesure une stratégie impliquant les pairs constitue un apport pour augmenter l'impact de l'intervention.

#### Stabilité du statut sociométrique auprès des pairs

Dans un premier temps, le statut sociométrique auprès des pairs suite au programme a été déterminé à nouveau. La stabilité du statut sociométrique de l'enfant est appréciée par l'examen du pourcentage d'enfants qui conservent leur statut d'une évaluation à l'autre. Le tableau 2 rapporte les classifications établies à la première évaluation (T1) précédant l'expérimentation du programme et le pourcentage d'enfants conservant ce même statut à la seconde évaluation quelques semaines après la fin de l'expérimentation (T2). Entre le pré-test à l'automne (T1) et le post-test au printemps (T2), 71,4 % des sujets identifiés *Populaires* conservent leur statut, 60% des enfants identifiés comme *Controversés*. gardent ce même statut et finalement 57,1 % des enfants maintiennent leur statut de *Rejeté*. Un degré de stabilité moindre est noté pour les élèves *Négligés* (40%), et les Moyens (36,4%). À titre indicatif, il y a eu plus de modification de statut auprès des pairs chez les élèves du groupe témoin (11 changements) que chez les élèves du groupe expérimental I (6 changements) et II (8 changements). Un seul enfant a vu son statut s'élever à celui de *Populaire* et six à celui de

*Moyen*. Sept élèves sont passés au statut de *Négligé*, sept autres au statut de *Controversé*. Finalement, le statut de *Rejeté* est attribué à quatre élèves lors du post-test.

-----  
insérer le tableau 2  
-----

### Évaluations des pairs

Les moyennes et écarts-type obtenus par les élèves en difficulté aux différents indices d'intégration sociale soit, l'acceptation, le rejet, l'impact et la préférence sociale sont présentés au tableau 3. On y retrouve également illustré les résultats obtenus concernant la réputation sociale au plan des compétences sociale, scolaire et athlétique de même que sur le plan de la conduite sociale. Ces données sont présentées en fonction des deux temps de mesure soit, avant et après l'application du programme d'enseignement des habiletés sociales.

-----  
insérer le tableau 3  
-----

Ces scores ont été soumis à une analyse de covariance (ANCOVA) avec contrastes orthogonaux à priori (groupe expérimental I versus groupe expérimental II; groupes expérimentaux I et II versus groupe témoin). Ces analyses ne révèlent aucune différence significative entre les trois groupes suite à l'intervention.

### Évaluations des enseignants

Les moyennes des deux évaluations des enseignants sont présentés au tableau 4. Ces scores ont été soumis à une analyse de covariance (ANCOVA) avec contrastes orthogonaux à priori (groupe expérimental I versus groupe expérimental II; groupes expérimentaux I et II versus groupe témoin). Cette analyse ne révèlent aucune différence significative entre les trois groupes suite à l'intervention.

-----  
insérer le tableau 4  
-----

### Perception de soi

Les moyennes des scores de perception de soi des trois groupes sur les plans de la compétence scolaire, sociale, athlétique et l'estime de soi générale sont présentées au tableau 5. Ces scores ont été soumis à une analyse de covariance (ANCOVA) avec contrastes orthogonaux à priori (groupe expérimental I versus groupe expérimental II; groupes expérimentaux I et II versus groupe témoin). L'analyse ne révèle aucune différence significative entre les trois groupes suite à l'intervention.

-----  
insérer le tableau 5  
-----

Les résultats obtenus par le biais des analyses statistiques traditionnelles sont peu concluants quant à l'efficacité de l'intervention avec ou sans activités coopératives. Selon Kazdin (1995), la probabilité que l'intervention soit à ce point bénéfique qu'elle permette d'atteindre un seuil statistique significatif en utilisant les analyses usuelles en sciences sociales est pratiquement nulle tout au moins avec de petits échantillons. Pourtant, dans plusieurs études, par exemple sur l'efficacité de différentes thérapies en psychologie, il y a bel et bien des changements significatifs pour l'individu qui a participé au programme thérapeutique. Kazdin estime qu'il n'est pas vraiment pertinent de déterminer l'impact d'un programme sur les seuls résultats multivariés. En raison des difficultés inhérentes à l'utilisation de statistiques traditionnelles, nous avons évalué par une analyse binomiale (Rosenthal, 1991), l'importance de l'effet (effet size) obtenu suite à l'application du programme d'enseignement des habiletés sociales (groupes expérimentaux I et II versus groupe témoin).

Les résultats liés à l'évaluation des pairs montrent un effet très modeste en regard des variables d'acceptation sociale ( $r=0,14$ ) et des habiletés coopératives ( $r=0,09$ ). Bien que les élèves des conditions expérimentales soient toujours perçus négativement par les pairs et qu'ils démontrent de moins bonnes habiletés sociales, ils obtiennent tout de même plus de nominations positives après le programme et sont perçus comme ayant un peu plus d'habiletés de coopération. Les résultats liés à l'évaluation des enseignants indiquent aussi un effet faible sur les variables de compétence scolaire ( $r=0,06$ ), des habiletés prosociales ( $r=0,15$ ). Un effet apparaît aussi quant aux perceptions de soi sur les variables liées aux compétences scolaires ( $r=0,17$ ) et à l'apparence physique ( $r=0,05$ ). L'analyse de la grandeur de l'effet permet d'estimer que le taux d'amélioration chez les sujets ayant participé au programme

d'intervention varie, selon les variables, entre 47% et 58% ce qui s'avère plutôt faible, en terme de bénéfice réel pour les élèves en difficulté de comportement.

### Discussion

L'objectif de la présente étude était d'évaluer, auprès d'enfants qui présentent des difficultés de comportement, l'impact d'un programme d'intervention axé sur l'amélioration des habiletés sociales des élèves. Le programme comprenait également, pour un certain nombre de groupes classe, une composante d'activités coopératives avec des pairs prosociaux. Afin d'optimiser l'impact de cette stratégie, nous avons regroupé les enfants au sein d'équipes de travail constituées d'élèves partageant des caractéristiques communes (intérêts, loisirs). Cette démarche visait à maximiser les possibilités que ces jeunes développent des liens amicaux entre eux. Nous avons ensuite évalué si le programme d'intervention a été efficace pour les élèves en difficulté de comportement et, dans quelle mesure la stratégie impliquant les pairs prosociaux augmentait l'efficacité de l'intervention. Les résultats obtenus suite aux analyses statistiques traditionnelles n'indiquent aucune différence significative entre les groupes suite à l'application du programme. Devons-nous en conclure que le programme mis en oeuvre auprès des élèves en difficulté de comportement est un échec ? Est-ce dire que ce type d'intervention est inefficace pour modifier le comportement social des élèves visés ? L'ambiguïté attenante au fait de ne pas avoir démontré de différences significatives entre les trois groupes suscite des interrogations sur les stratégies utilisées pour vérifier les hypothèses de la recherche plutôt que de conclure à la fausseté de ces hypothèses ou à l'absence d'efficacité de l'intervention.

Le programme d'intervention s'adressait aux jeunes formellement identifiés en difficulté de comportement par les agents éducatifs des milieux scolaires. Dans ce contexte, il était impossible de bénéficier d'un large échantillon d'élèves en difficulté de comportement ce qui limite le nombre de sujets à l'intérieur des trois conditions expérimentales, et les possibilités d'atteindre un seuil statistique significatif. Nous avons donc évalué la grandeur de l'effet (effect size) pour chacune des variables dépendantes dont les scores obtenus par les élèves des groupes expérimentaux étaient supérieurs à ceux du groupe témoin. Cette analyse suggère que le programme d'intervention a permis une amélioration modeste mais réelle pour les élèves en difficulté de comportement. En effet, bien que les élèves des conditions expérimentales soient toujours perçus négativement par les pairs et qu'ils démontrent de moins bonnes habiletés sociales, ils obtiennent tout de même plus de nominations positives après le programme et sont



perçus par leurs pairs comme ayant amélioré leurs habiletés de coopération. Les enseignants perçoivent également une amélioration aux plans des compétences scolaires et des habiletés prosociales. De même, les jeunes ayant participé au programme estiment qu'ils ont augmenté leur compétence scolaire et ils ont une meilleure perception d'eux-mêmes quant à leur compétence athlétique. Quoique nous devions nuancer notre interprétation de ces résultats, il semble qu'il y ait un effet lié à l'intervention qui, avec un échantillon substantiel, aurait pu être décelé.

Les résultats de cette recherche permettent de mettre en lumière un certain nombre de limites d'ordre méthodologique auxquelles sont confrontés les chercheurs en sciences humaines appliquées, tout particulièrement ceux qui sont intéressés à évaluer les effets d'un programme d'intervention en milieu naturel auprès d'une clientèle spécifique. Il convient ici d'élaborer les conséquences de ces limites sur la vérification des hypothèses à l'étude. Premièrement, le fait d'appliquer un programme d'intervention en milieu scolaire oblige le chercheur à utiliser un devis de recherche quasi-expérimental lequel ne lui permet pas de répartir aléatoirement les sujets dans les conditions expérimentales et le groupe contrôle. Dans notre cas, les autorités scolaires associées au projet avaient la volonté d'attribuer le service offert (le programme d'intervention) aux écoles de leur choix. Nous nous sommes donc également heurtés à l'impossibilité de choisir au hasard quels groupes-classes recevraient ou non le traitement. La présence d'un groupe témoin, la vérification de son équivalence avec les données des pré-tests et l'utilisation de ces données en covariables ont toutefois permis d'augmenter le contrôle et la validité interne de la recherche.

À cet égard, nous devons considérer le rôle joué par les directeurs de la commission scolaire et des écoles, dans la promotion de ce programme auprès des enseignants. La procédure utilisée par les chercheurs a été de contacter les responsables administratifs qui se sont chargés de présenter le projet aux directeurs d'école qui, à leur tour, ont pris contact avec les enseignants. Bien qu'un document d'information, spécifiant le rôle et les attentes des chercheurs quant au niveau d'implication demandé, ait été distribué aux enseignants, nous soupçonnons que les directeurs d'écoles aient fait la promotion de ce projet en sous-estimant la participation nécessaire de la part des enseignants ou, que certains d'entre eux, pour une raison ou pour une autre, se soient sentis obligés d'accepter d'y participer.

La mise en oeuvre du programme d'intervention dans les classes reposait sur la responsable de la recherche mais son application en classe, pour être effective, devait se faire en collaboration avec le titulaire de classe. L'approche utilisée pour enseigner les habiletés sociales (renforcement, modelage) suppose une certaine adhésion de la part du professeur autant

dans ses attitudes que dans ses comportements. Tout comme dans un processus thérapeutique, le changement chez l'enfant repose sur une relation affective avec les agents, l'encouragement et le renforcement des tentatives de changement et la construction d'une estime de soi qui s'érige à partir des commentaires de l'enseignant au cours des activités quotidiennes de la classe. En fait, pour qu'un programme fonctionne et ait du succès, il faut d'abord que les enseignants y croient et ensuite, qu'ils le prennent en charge pour l'appliquer avec cohérence auprès des élèves. Or, il faut bien admettre que le niveau d'engagement des enseignants, leur enthousiasme, était inégal d'une classe à l'autre. Certains professeurs se sont portés garants du projet et y ont participé d'une façon exceptionnelle. D'autres, sans plus d'égards, ont appliqué nos demandes et s'y sont limités. Le niveau d'engagement des professeurs et leurs habiletés à accompagner l'élève en difficulté de comportement, peut donc, du moins en partie, expliquer les résultats obtenus dans la présente recherche.

D'autres considérations méthodologiques nous semblent pertinentes à la compréhension des résultats obtenus. Nous avons déjà abordé la question de l'échantillon qui constitue une limite importante au plan statistique et, qui ne permet pas d'effectuer des analyses différentielles selon le sexe et le type de difficulté de comportement manifesté. Par ailleurs, il importe de souligner les difficultés liées à la mesure des variables dépendantes à l'étude soit, la réputation sociale auprès des pairs, l'adaptation scolaire et sociale selon les enseignants et les perceptions de soi à l'égard des compétences personnelles. De façon générale, il est plutôt difficile, en sciences sociales et humaines, d'établir la nature exacte de la relation entre les variables indépendantes et dépendantes et, de préciser la quantité d'unités de la variable indépendante nécessaire pour produire un changement d'une unité à la variable dépendante (Ladouceur & Bégin, 1980). Dans le cadre de cette recherche, nous avons estimé l'impact de l'intervention sur le comportement des élèves en difficulté en mesurant les perceptions de trois sources d'évaluation (pairs, enseignants et élèves) avant et après l'application du programme. Or, les perceptions d'un individu sont étroitement liées à ses sentiments et à ses attitudes qui fluctuent continuellement selon les événements (Robert, Allaire, Beaugrand, Bélanger, Bouchard, Charbonneau, Doré, Earls, Fortin & Sabourin, 1988). Puisque les élèves manifestant des problèmes de comportement se retrouvent bien souvent en situation adverse avec les enseignants et les pairs, il est probable que la modification de leurs perceptions à l'égard de ces élèves soit un objectif difficilement réalisable. La réputation sociale, construit issu d'un jugement collectif partagé par les membres du groupe à l'égard de l'élève en difficulté de comportement, est une variable complexe qui se cristallise avec le temps et apparaît bien difficile à modifier dans un laps de temps si court. Le fonctionnement social de l'élève est à l'origine de sa réputation sociale et de son statut social. De façon générale, on peut émettre

**l'hypothèse qu'après une certaine période de temps, la réputation pourrait devenir un facteur indépendant du comportement immédiat de l'enfant. Ainsi, en dépit d'une amélioration des comportements de l'élève ciblé, la réputation établie contribuerait au maintien des statuts sociaux et des perceptions négatives à l'égard des élèves en difficulté de comportement. D'autres mesures, diversifiées et dont les données peuvent refléter tout effet de changement comportemental ou cognitif suite à l'intervention, seraient nécessaires pour évaluer l'impact des programmes d'entraînement aux habiletés sociales.**

**Améliorer le comportement social des élèves en difficulté de comportement apparaît un objectif plus réaliste que de modifier leur réputation sociale ou d'augmenter leur acceptation auprès des pairs. Toutefois, de nombreux chercheurs visant cet objectif se sont aussi heurtés à des résultats non significatifs (Amish, Gesten, Smith, Clark & Strak, 1988; Dubow, Huesmann & Eron, 1987; Odom & Strain, 1986). Plutôt que de chercher l'atteinte d'un objectif global correspondant à une performance maximale de la part du jeune en difficulté de comportement, chercheurs et praticiens doivent reconnaître chaque unité de changement comme étant un pas de plus vers la réussite éducative. Pour ce faire, les recherches futures dans le domaine devraient offrir une plus grande précision dans la définition des objectifs spécifiques et une classification graduée de leur intensité afin de vérifier l'atteinte des objectifs. Dans le cadre d'activités d'enseignement des habiletés sociales, il serait sans doute plus profitable d'évaluer les acquis de connaissances des élèves et leur capacité à utiliser des stratégies spécifiques pour avoir des contacts positifs avec les pairs. De même, une méthodologie basée sur l'observation directe du comportement serait plus appropriée pour évaluer, par exemple, des tentatives et des approximations successives du comportement souhaité. Soulignons enfin que la compétence sociale fait référence au jugement social de la qualité générale de la performance d'un individu (Hops, 1983). Elle est donc ultimement déterminée par l'entourage social du jeune. Dans cet optique, il serait important de prendre en compte la validité sociale des habiletés enseignées, afin d'assurer leur renforcement par les agents sociaux présents dans la vie du jeune en difficulté de comportement. Finalement, même en favorisant une intervention en contexte de classe, plutôt qu'en petits groupes ou de façon individuelle, notre démarche devrait être fondée sur une évaluation individuelle des besoins des jeunes en difficulté et offrir en quelque sorte, une intervention sur mesure. Les difficultés comportementales et les problèmes émotifs que vivent ces jeunes sont importants, complexes et chroniques, une intervention appropriée devraient donc s'articuler par des objectifs spécifiques pour chaque élève ciblé.**

**L'intensité et la durée de l'intervention représentent aussi un facteur non négligeable pouvant expliquer l'absence d'effets positifs liés à l'intervention. Les interventions**

visant la gestion des apprentissages et des comportements doivent s'étaler, selon Kazdin (1996), sur plusieurs années pour espérer un effet significatif. Notre programme d'intervention s'est étendu sur une période de 10 semaines à raison de deux heures chaque semaine, ce qui est relativement court pour obtenir des effets mesurables et durables. Pour pallier à cette contrainte de temps, nous nous sommes préoccupé d'offrir des activités visant le transfert et la généralisation des habiletés sociales. De plus, le fait d'avoir offert ce programme en classe, en étroite collaboration avec le titulaire, rejoint les propositions soulevées par certains chercheurs pour augmenter l'efficacité des programmes menés auprès des élèves en difficulté de comportement (Farmer & Hollowell, 1994). Il est possible que l'effet de ces stratégies se soit manifesté plus tard et qu'une seconde évaluation en post-test (follow-up) aurait pu révéler des différences significatives, notamment dans les classes où l'engagement des titulaires était très fort. Pour des raisons qui dépassaient le cadre de notre projet d'études doctorales, le deuxième post-test n'a toutefois pu être effectué auprès des élèves et de leurs enseignants. Cette lacune de notre recherche devrait être éliminée dans les études ultérieures.

Selon Charlebois (1998) "intervenir en sciences humaines est probablement l'action la plus difficile parce qu'elle met en jeu une réalité multidimensionnelle complexe impliquant des dimensions biologiques, cognitives, psychologiques qui sont intimement liées et interdépendantes, en interaction constante avec une multitude de facteurs qui influencent son développement" (p. 253). En dépit des difficultés qu'engendre la recherche évaluative, la mise en oeuvre et l'évaluation de programmes d'intervention auprès des jeunes qui présentent des difficultés de comportement est nécessaire compte-tenu des besoins qu'ils manifestent. L'école a pour mission d'instruire et de socialiser les élèves. Pour certains jeunes qui manifestent des problèmes de comportement, elle représente la meilleure chance de développer les compétences nécessaires à leur réussite éducative. Maintenir ces jeunes à l'école, leur enseigner des stratégies d'adaptation et leur permettre de développer des habiletés fonctionnelles, entre autres sur le plan social, doit rester une préoccupation constante des agents d'éducation (Royer, 1997). Quant à la recherche, sa contribution est essentielle à la mise en oeuvre d'une action concertée dans les milieux scolaires. Les chercheurs doivent continuer à se préoccuper de développer, d'implanter et d'évaluer des modèles d'intervention pertinents pour l'école afin que les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement puissent y réussir.

## Références

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. Sociology of Education, 65, 169-187.

American Psychiatric Association. (1996). DSM IV: Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux. Paris: Masson.

Amish, P. L., Gesten, E. L., Smith, J. K., Clark, H. B. & al. (1988). Social problem-solving training for severely emotionally and behaviorally disturbed children. Behavioral Disorders, 13, 175-186.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. Child Development, 55, 1456-1464.

Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology, 23, 260-271.

Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development, 55, 151-162.

Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 194-200.

Bullock, L. M., Gable, R. A., & Rutherford, R. B. (1996) Improving the social skills of children and youth with emotional/behavioral disorders. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). Lifelines and risks: pathways of youth in our time. New York: Harvester Wheatsheaf.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? Developmental Psychology, 24, 815-823.

Cairns, R. B., Gariépy, J.-L., & Kinderman, T. (1990). Identifying social clusters in natural settings. Unpublished manuscript, University of North Carolina at Chapel Hill.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Charlebois, P. (1998). Évaluation: un passe-temps pour chercheurs ou une nécessité pour les intervenants ? Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27, 253-269.

Cirino, R. J., & Beck, S. J. (1991). Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental and gender factors among children's sociometric groups. Merrill-Palmer Quarterly, 37, 561-582.

Cloutier, R. & Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. Montréal: Gaetan Morin (Eds.).

Cohen, E., Reinherz, H., & Frost, A. (1993). Self-perceived unpopularity: Its relationships to emotional and behavioral problems. Child and Adolescent Social Work Journal, 10, 107-122.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.

Coie, J. D., Dodge, K., & Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge Press University.

Coie, J. D., Terry, R., Zakriski, A., & Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences in delinquent behavior. In J. McCord (Ed.), Coercion and punishment in long-term perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Conduct Problems Prevention research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. Developmental and Psychopathology, 4, 509-527.

Desbiens, N, Royer, É., Fortin, L. & Bertrand, R. (1998). Compétence social, statuts sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement: perspectives d'intervention à l'école. Science et Comportement, 26, 107-127.

Desbiens, N, Royer, É., Fortin, L. & Bertrand, R. (soumis pour publication). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire au primaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation.

Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Development and Psychopathology, Vol.2 . New-York: Wiley.

Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: Mode d'apprentissage. Science et Comportement, 21, 126-136.

Dumas, J. E. (1989). Traiting antisocial behavior in children: Child and family approaches. Clinical Psychology Review, 9, 197-222.

Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Change across the grades and in different school environments. In T. Berndt & G. W. Ladd (Eds.). Peer relationships in child development.(pp. 158-187). New-York: John Wiley,

Farmer, T. W., & Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. Behavioral Disorders, 16, 288-298.

Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. Exceptional Children, 62, 431-450.

Farmer, T. M., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of student with EBD. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2, 143-155.

Forness, S. R., Kavale, K. A., MacMillan, D. L., Asarnow, J. R. & al. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorder: Developmental aspects of systems of care. Behavioral Disorders, 21, 226-240.

Fortin, L. & Bigras, M. (1996). Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement. Eastman: Behaviora.

Goldstein P. A. & Glick B., (1987). Aggression Replacement Training. Champaign, Illinois: Research Press Company.

Goldstein, A. P. & Pentz, M. A. (1984). Psychological skill training and the aggressive adolescent. School Psychology Review, 13, 311-323.

Goupil, G. (1997). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (2e éd.). Montréal: Gaétan Morin (Ed.)

Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development assessment and modification (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic Press.

Gresham, F. M., & Elliott, S. (1990). The social skills rating system (SSRS). Circle Pines, Mn : American Guidance Service.

Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 718-729.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and futures directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.

Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. Child Development, 57, 431-445.



Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. V. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (156-183.) Cambridge: Cambridge University Press.

Kavale, K., Mathur, S., Forness, S., Rutherford, R., & Quinn, M. (1997). Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds). Advances in learning and behavioral disabilities (Vol.11, pp.1-26).

Kauffman, J. W. (1997). Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth. (6th edition). Toronto: Merrill Pu.Co.

Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. Psychological Bulletin, 102, 187-203.

Kazdin, A. (1996). Combined and multimodal treatments in child and adolescent psychotherapy: Issues, challenges and research directions. Clinical Psychology: Science and Practice, 3, 69-100.

Kendall, P. C., & Braswell, L. (1993). Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children. New-York: Guilford Press (2nd ed).

Kindermann, T. A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. Social Development, 5, 158-173.

Kohler, F. M., & Greenwood, C. R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. The Behavior Analyst, 9, 19-26.

Ladouceur, R. & Bégin, G.,(1980). Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales. St-Hyacinthe: Edisem Inc.

Landrum, T. J., & Lloyd, J. W. (1992). Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders. Behavior Modification, 16, 593-616.

Lapointe, P., Noël, J.-M., & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 25, 522-540.

Lochman, J. E. (1990). Modification of childhood aggression. In M. Hersen, R. H. Eisler & P. M. Miller (Ed.) Progress in behavioral modification (pp. 47-85). Newbury Park: Sage Publications, Inc.

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, 1053-1058.

Lochman, J. E., White, K. J., & Wayland, K. K. (1991). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. In P. C. Kendall (Ed.) Child and Adolescent Therapy: Cognitive Behavior Procedures, New-York: Philip C. Kendall and Guilford Press.

Lovejoy, M. C., & Routh, D. K. (1988). Behavior disordered children's social skills: Increasing by training, but not sustained or reciprocated. Child and Family Behavior Therapy, 10, 15-27.

Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: What can the clinical do? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1303-1326.

Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1996). Analysis of literature on social competence of behaviorally disordered children and youth. In L. M., Bullock, R. A Gable, R. B., Rutherford. Improving the social skills of children and youth with emotional/behavioral disorders. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

McConnell, R. S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 252-263.

McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 24, 451-458.

Meadows, N., Neel, R. S., Parker, G., & Timo, K. (1991). A validation of social skills for students with training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 252-263.

Melloy, K., J. (1991). Identification of critical social skills and social competence for children with behavioral disorders. In R. B. Rutherford, S. A. DiGangi, & S. R. Mathur (Eds.), Monograph in behavior disorders: Severe behavior disorders of children and youth, 14. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

M.S.S.S. (1991). Un Québec fou de ses enfants: Rapport du groupe de travail pour les jeunes. Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux: Direction des communications.

M.S.S.S. (1992). La Politique de la santé et du bien-être. Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux: Direction des communications.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Gouvernement du Québec,.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). Déclaration des clientèles scolaires 1997-98. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). Une école adaptée à tous les élèves. Projet de politique de l'adaptation scolaire. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. Social Development, 5, 131-145.

Nell, R. S. (1988). Implementing social skills instruction in schools. Behavior in Our Schools, 3, 13-19.

Patterson G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. in D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). The development and treatment of childhood (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Patterson G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). A social learning approach: Vol.4. Antisocial boys. Eugene, OR: Castilla.

Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. Revue Québécoise de Psychologie, 16, 159-175.

Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., & St-Onge, B. (1988). PARC: Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement. Université du Québec à Trois-Rivières.

Robert, M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. St-Hyacinthe: Edisem Inc.

Rosenthal, R. (1991). Meta-analytic procedures for social research. Applied Social Research Methods Series, 6 (Rev. ed.). California: Sage Publications.

Royer, E. (1997, décembre). Behavior disorders and exclusion from school: Prevention and alternatives. Conférence présentée lors du Third UNESCO-ACEID International Conference: Educational innovation for sustainable development. Bangkok, Thaïlande.

Royer, E., Bitadeau, I., & Saint-Laurent, L. (1993). Etre suspendu de l'école à 14 ans: pratique et prévention de l'exclusion scolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 22, 57-69.

Royer, E., Bitadeau, I., Desbiens, N., Maltais, N., & Gagnon, M. (1997). Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire. Science et Comportement, 26, 1-16.

Royer, É., & Deslandes, R. (1996) L'école, la famille et les difficultés de comportement: perspectives d'intervention. Scientia Paedagogica Experimentalis, 33, 203-226.

Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skill research with behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, 12, 1-14.

Schneider, H. B. (1993). Children's social competence in context. Orford: Pergamon Press.

Stephens, M. T. (1992). Social Skills in the Classroom. Odessa, Florida. PAR.

Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, *5*, 117-130.

Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H. & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal-longitudinal experimental study. In J. McCord et R.E. Tremblay (Eds.) Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches. New-York: Guilford press.

Tremblay, R. E. & Zhou, R.-M. (1991). Dépistage des difficultés d'adaptation sociale chez les garçons de milieux socioéconomiques faibles: de la maternelle à la fin de l'école primaire. rapport de recherche au CQRS et au FCAR. Groupe de recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'Enfant. Université de Montréal.

Turcotte, D. (1993). L'inadaptation scolaire : Au-delà des explications déterministes. *Intervention*, *95*, 6-17.

Vitaro, F. (1998). Interdépendance entre la recherche développementale et la prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, *27*, 231-251.

Vitaro, F. & Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention: recension d'études et avenues de recherche future. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, *18*, 109-122.

Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *22*, 457-475.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. California: Brooks/Cole Publishing company.

Walker, M., H., McConnell S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., Golden, N., (1988). The Walker social skills curriculum: The accepts program. Austin, Texas. Pro-ed.

Walker, H. M., & Severson, H. H. (1994). Systematic screening for behavior disorders. Longmont, CO: Sopris West.

Walker, H. M., & Walker, J. E. (1991). Coping with noncompliance in the classroom: A positive approach for teachers. Austin, TX: Pro-ed.

Younger, A. J., Schneider, B. H., & Daniels, T. (1991). Agression and social withdrawal as viewed by children's peers: Conceptual issue and implications for intervention. Journal of Psychiatry and Neuroscience, 16, 139-145.

Zaragoza, N. , Vaughn, S., & McIntosh, R., (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review. Behavioral Disorders, 16, 260-275.

Tableau 1

Statistiques descriptives des variables dépendantes à l'étude au temps 1 (pré-test).

Variable	Moyenne	écart-type	minimum	maximum
<u>Évaluation par les pairs</u>				
Nominations positives (popularité)	2.00	2.13	0	8
Nominations négatives (rejet)	4.93	4.38	0	18
Préférence sociale	-2.93	5.46	-18	8
Impact social	6.93	4.20	0	18
Compétence sociale	-3.17	5.05	-14.67	9.33
Compétence scolaire	-3.13	5.17	-14	10.67
Compétence athlétique	-1.69	5.14	-13	14
Conduite sociale	5.22	8.62	-9.50	23
<u>Évaluation par les enseignants</u>				
Popularité	3.36	1.18	2	6
Compétence sociale	3.89	1.02	1.33	6
Compétence scolaire	3.65	.90	2.33	5.33
Compétence athlétique	4.36	1.70	3	6
Leadership	3.30	1.42	1	7
Conduite sociale	4.03	.92	1	7
<u>Évaluation personnelle</u>				
Compétence scolaire	20.68	4.76	9	28
Compétence sociale	20.59	5.22	7	28
Compétence athlétique	22.56	4.19	13	28
Estime de soi générale	21.98	4.33	10	28

Tableau 2

Stabilité du statut sociométrique de l'Automne T<sub>1</sub> au Printemps T<sub>2</sub>

		<b>T<sub>2</sub></b>					
		<b>Populaire</b>	<b>Moyen</b>	<b>Négligé</b>	<b>Controversé</b>	<b>Rejeté</b>	<b>Nombre</b>
<b>T<sub>1</sub></b>	Populaire	71,4%	14,3%		14,3%		7
	Moyen	-	36,4%	18,2%	%	18,2%	11
	Négligé	10%	30%	40%	-	20%	10
	Controversé	-	20%	-	60%	20%	5
	Rejeté	-	4,8%	23,8%	14,3%	57,1%	21
	<i>Nombre</i>	<i>6</i>	<i>17</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>54</i>



Tableau 3

Moyenne et écarts-type des scores provenant de l'évaluation par les pairs en pretest-post-test pour les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

		Intervention				Témoin	
		Groupe I (n=19) Habilités sociales et activités coopératives		Groupe II (n=18) Habilités sociales		Groupe III (n=17) Témoin	
		M	E-T	M	E-T	M	E-T
Acceptation	Pré	2.21	2.15	2.56	2.53	1.18	1.38
	Post	2.26	2.54	2.67	2.20	1.88	1.69
Rejet	Pré	4.21	3.52	5.06	4.58	5.59	5.12
	Post	5.47	4.10	4.61	3.76	4.18	4.30
Préférence sociale	Pré	-2.00	4.51	7.61	4.03	6.76	4.98
	Post	-3.21	5.41	7.28	3.34	6.06	4.56
Impact social	Pré	6.42	3.70	-2.50	6.20	-4.41	5.61
	Post	7.74	4.15	-1.94	5.17	-2.29	4.69
Compétence sociale	Pré	-2.46	4.25	-3.04	6.95	-4.12	4.12
	Post	-3.21	5.41	-2.76	5.95	-2.98	3.39
Compétence scolaire	Pré	-3.07	4.66	-3.04	6.95	-3.29	3.56
	Post	-3.32	5.80	-4.07	5.48	-3.67	4.75
Compétence athlétique	Pré	-2.11	4.28	-0.83	5.71	-2.12	5.57
	Post	-1.74	6.14	-0.67	7.63	-1.76	5.34
Conduite sociale	Pré	4.26	9.37	5.81	9.11	5.68	7.59
	Post	4.82	10.36	5.72	10.72	3.74	9.30

Tableau 4

Moyenne et écarts-type des scores provenant de l'évaluation par les enseignants en pretest-post-test pour les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

		Intervention				Témoin	
		Groupe I (n=19) Habiletés sociales et activités coopératives		Groupe II (n=18) Habiletés sociales		Groupe III (n=17) Témoin	
		M	E-T	M	E-T	M	E-T
Popularité	Pré	3.39	1.24	3.34	1.20	3.24	1.15
	Post	3.47	1.26	3.72	1.07	3.47	1.12
Compétence sociale	Pré	3.65	0.79	3.89	1.07	3.49	0.91
	Post	3.67	0.87	4.07	1.17	3.49	0.91
Compétence scolaire	Pré	4.09	0.95	3.83	1.01	3.73	1.13
	Post	3.70	0.87	4.00	0.92	3.51	0.93
Compétence athlétiques	Pré	4.22	1.00	4.11	0.68	5.00	0.89
	Post	4.16	1.80	4.44	0.98	4.41	1.18
Conduite sociale	Pré	3.92	1.97	4.00	0.86	4.18	1.67
	Post	4.16	1.80	4.00	1.50	4.15	1.41

Tableau 5

Moyenne et écarts-type des scores provenant de l'auto-évaluation en pretest-post-test pour les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

		Intervention				Témoin	
		Groupe I (n=19) Habilités sociales et activités coopératives		Groupe II (n=18) Habilités sociales		Groupe III (n=17) Témoin	
		M	E-T	M	E-T	M	E-T
Compétence sociale	Pré	22.16	3.47	19.71	4.69	20.00	5.84
	Post	21.00	3.95	20.06	5.94	18.76	4.93
Compétence scolaire	Pré	20.84	4.67	20.28	4.93	20.65	6.29
	Post	19.76	5.94	18.88	4.99	19.12	4.74
Compétence athlétique	Pré	22.89	3.25	21.89	4.99	22.88	4.37
	Post	22.76	4.58	21.82	3.52	21.88	4.30
Estime de soi générale	Pré	22.37	4.23	22.17	4.51	21.31	4.45
	Post	20.88	3.48	19.53	6.61	20.88	3.69

## **CHAPITRE 5**

## **CONCLUSIONS**

Ce dernier chapitre rappelle les objectifs de l'étude et offre une synthèse des résultats obtenus. Nous examinerons ensuite les principales limites de notre recherche et nous dégagerons certaines pistes de recherche et d'intervention pour l'avenir.

### 5.1 Synthèse des résultats

Cette thèse de doctorat consistait à évaluer dans quelle mesure une structure coopérative impliquant des pairs prosociaux influence l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de problèmes offert à des élèves en difficulté de comportement. Plus spécifiquement, nous postulions que des groupes de travail coopératifs, à l'intérieur desquels les élèves en difficulté sont mis en contact avec des pairs prosociaux partageant des caractéristiques communes avec eux, augmenteraient de manière significative l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et contribueraient à l'amélioration de la l'intégration sociale des élèves en difficulté dans la classe.

Trois grands objectifs ont guidé notre démarche et chacun d'eux a d'ailleurs fait l'objet d'une investigation particulière et d'un article scientifique. Le premier objectif visait à clarifier le rôle des pairs dans une perspective d'intervention auprès des enfants en difficulté de comportement à l'école. Cette question a été examinée dans le premier article de thèse, lequel présente une recension des écrits scientifiques concernant les relations sociales des élèves du primaire qui manifestent des difficultés de comportement à l'école. Après avoir défini et circonscrit les modèles du déficit des habiletés sociales et des regroupements sociaux, de même que les concepts d'acceptation et d'affiliations sociales, nous en sommes venus à la conclusion que la mise en commun de ces deux courants théoriques permettait une meilleure compréhension de la relation entre les difficultés de comportement et les difficultés sociales que vivent les jeunes qui les manifestent. Rappelons que les écrits scientifiques suggèrent que malgré les comportements sociaux inadéquats qu'ils manifestent, plusieurs élèves en difficulté de comportement développent des amitiés avec certains camarades de classe et sont membres de cliques de pairs. Toutefois, il ressort des écrits scientifiques que ces affiliations pourraient maintenir et accentuer les comportements inappropriés de ces jeunes, contribuer au maintien d'une réputation négative et limiter l'effet des interventions qui s'adressent aux élèves en difficulté de comportement.

Suite à cette conclusion, il devenait indispensable de prendre en considération le groupe de pairs dans notre démarche auprès des élèves en difficulté de comportement et d'examiner l'impact éventuel des relations sociales qui se tissent au sein de ces groupes. Le second objectif

de la thèse visait ainsi à évaluer la qualité de l'intégration sociale en classe des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Le deuxième article examine cette question en évaluant la réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale au sein de la classe ordinaire. De façon générale, les résultats indiquent que malgré des comportements sociaux inadéquats et des difficultés relationnelles avec les pairs, la plupart des élèves en difficulté de comportement développent des relations d'amitié et sont membres de cliques affiliatives. L'examen de la réputation sociale et des affiliations sociales des jeunes suggère la présence d'une certaine similarité entre les amis sur le plan des comportements sociaux inadaptés. Cette étude corrélacionnelle a permis de mettre en lumière certains points importants pour l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement. Premièrement, les affiliations sociales de ces jeunes contribuent à la mise en place d'une réputation sociale et d'un statut sociométrique négatifs auprès des pairs. Dans ce contexte, l'intervention ne peut pas que s'adresser aux jeunes qui manifestent des difficultés de comportement mais, elle doit également tenir compte de leurs réseaux d'amis. Deuxièmement, il nous faut agir activement sur le réseau social des élèves en difficulté de comportement. Pour ce faire, deux options sont possibles: soit décourager les associations qui marginalisent les élèves en difficulté ou offrir des opportunités de contacts avec d'autres pairs reconnus positivement dans la structure sociale de la classe. Nous avons alors proposé la mise en place d'activités pédagogiques coopératives en classe en spécifiant toutefois, l'importance de regrouper les élèves partageant des intérêts communs afin de maximiser les possibilités que se développent des relations amicales et réciproques entre eux.

Les conclusions de ces deux premiers articles soulignaient la nécessité de mettre en place, pour les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement, une intervention qui implique directement les pairs. Les recommandations formulées dans ces articles sont à la base du projet d'intervention élaboré. L'objectif prioritaire de cette thèse consistait à évaluer l'impact différentiel d'un programme d'intervention comprenant un volet "entraînement aux habiletés sociales" et un volet "activités pédagogiques coopératives", sur l'intégration sociale des élèves en difficulté de comportement telle qu'évaluée par la réputation sociale et le statut sociométrique auprès des pairs. Malheureusement, les résultats obtenus ne démontrent pas de changement significatif dans les perceptions des pairs, des enseignants et des jeunes eux-mêmes suite au programme d'entraînement aux habiletés sociales. Ces résultats suggèrent que les perceptions à l'égard des jeunes présentant des difficultés de comportement à l'école se sont probablement cristallisées avec les années et demeurent stables en dépit d'une possible amélioration des comportements des jeunes. Ces résultats attestent de l'importance du phénomène de réputation sociale auquel se butent les chercheurs et les praticiens. Toutefois, les

résultats de cette thèse témoignent de l'ampleur du défi qui oppose les jeunes en difficulté de comportement qui tentent d'améliorer leur conduite sociale et, par-dessus tout, d'augmenter leur qualité de vie à l'école.

## 5.2 Limites de l'étude

Les recherches à caractère appliqué sont essentielles pour valider et pousser plus loin les travaux et les réflexions des chercheurs et pour évaluer, réajuster et améliorer les interventions mises en oeuvre dans les milieux scolaires auprès des jeunes en difficulté de comportement. L'évaluation d'un programme d'intervention s'avère toutefois une démarche complexe, tout autant que le contrôle des conditions nécessaires pour en assurer la validité absolue. Plusieurs éléments peuvent compromettre la valeur d'une intervention et en affecter les résultats. La première question consiste à se demander jusqu'à quel point notre projet a été implanté tel que prévu et de façon satisfaisante. Le succès de tout programme appliqué dans un milieu donné nécessite que les efforts aillent au-delà des considérations de chacun et que tous, partage une volonté commune d'intervenir. Or, le niveau d'engagement des enseignants impliqués dans la recherche, leur disposition à participer conjointement aux actions menées dans le programme, de même que leur implication réelle à promouvoir les habiletés sociales et les comportements sociaux adaptés auprès des élèves en dehors des ateliers, sont autant d'attitudes et de comportements impossibles à contrôler dans le cadre de l'étude.

Nous avons bien sûr mis en place des stratégies pour nous assurer d'une certaine intégrité de l'intervention. Soulignons, la formation sur l'apprentissage coopératif donnée aux enseignants de la condition expérimentale II (entraînement aux habiletés sociales et activités coopératives en classe) suivie d'une simulation dont le but était de vérifier que tous avaient une même compréhension des concepts et des pratiques associées à l'enseignement coopératif. Dans un même ordre d'idée, nous avons effectué trois observations dans chacune des classes de la condition II afin de vérifier le respect des principes et des consignes, et ainsi nous assurer de la qualité de l'implantation des activités coopératives. Ces périodes d'observation étaient toujours suivies d'une rétroaction avec l'enseignant de façon à permettre les réajustements nécessaires. De plus, les enseignants devaient compléter une évaluation à la fin de chaque activité coopérative menée en classe. Cette stratégie nous permettait de contrôler le respect du nombre d'activités prévues chaque semaine tout en nous offrant une appréciation du déroulement des activités pour chacune des équipes de travail quant à leur productivité, les relations entre les membres, la participation de chacun et le respect des rôles attribués. La mise en place de toutes ces mesures témoigne de notre volonté d'assurer l'intégrité de l'intervention.

L'évaluation de l'efficacité d'un programme consiste à recueillir des informations permettant de juger de l'atteinte des objectifs. À cet égard, plusieurs limites peuvent ici être soulevées. Le fait d'avoir utilisé des mesures de perceptions plutôt que d'évaluer les comportements réels des enfants visés constitue une première limite. Certes, les pairs et les enseignants sont reconnus comme des informateurs pertinents pour fournir un reflet fidèle des attitudes, des comportements et des compétences de l'enfant. Toutefois, une évaluation en contexte avec une procédure d'observation directe des comportements constitue une approche à utiliser dans l'avenir pour évaluer l'atteinte, complète ou partielle, des objectifs du programme de même que les habiletés sociales enseignées en situation d'entraînement.

Sur le plan méthodologique, cette recherche a l'avantage de combler plusieurs lacunes identifiées dans la littérature à l'égard de l'évaluation de programme d'intervention. Notamment, elle repose sur un protocole quasi-expérimental, lequel permet un meilleur contrôle des variables nuisibles grâce à la présence d'un groupe témoin. De plus, le programme, contrairement à la pratique habituelle, était offert en classe. Cette stratégie permettait d'éviter la marginalisation des élèves (qui autrement sont rencontrés à l'extérieur de la classe) tout en favorisant une intervention en contexte auprès des pairs qui contribuent, par leurs attitudes et leurs propos en classe, à cette marginalisation des élèves en difficulté de comportement. Notre démarche avait aussi l'avantage d'impliquer directement les enseignants qui, mis à contribution dans le programme, pouvaient plus facilement y adhérer. Le fait de prendre place dans le milieu naturel de l'élève avec des gens qui travaillent chaque jour avec lui, est souligné dans la littérature comme une condition pouvant augmenter le maintien et le transfert des habiletés sociales enseignées en situation d'entraînement. Nous espérons que la participation active des enseignants augmenterait leur sensibilité à l'égard des tentatives des élèves en difficulté, de même que les possibilités qu'ils renforcent les comportements adéquats, même approximatifs, des jeunes en difficulté de comportement. Plusieurs activités du programme visaient d'ailleurs la généralisation des habiletés sociales enseignées, à d'autres contextes en classe ou dans d'autres environnements sociaux. Cependant, les conditions favorisant le transfert et le maintien des habiletés (des élèves et même des enseignants) n'ont pas fait l'objet d'une démarche et d'une évaluation systématique dans notre projet de recherche, reposant davantage sur les bonnes intentions de tous les agents impliqués. Nous estimons que pour favoriser le transfert et la généralisation à d'autres milieux que celui d'entraînement, de futures recherches devraient formuler des objectifs spécifiques pour chaque enfant.

Cette critique nous amène à formuler de nouvelles propositions. Notre étude n'a pas établi de distinction à l'égard des filles et des garçons et du type de problèmes de comportement



manifestés par les élèves concernés. Le fait de devoir assurer une uniformité dans chacun des groupes quant au contenu des activités (validité interne oblige), ne nous permettait pas d'offrir un programme "sur mesure" pour chacun des élèves, en fonction des déficits identifiés dans leur répertoire comportemental. Certes, nous avons privilégié l'enseignement d'habiletés qui apparaissaient comme les plus problématiques selon les enseignants. Toutefois, cette démarche n'assure pas qu'il s'agit d'une habileté déficitaire chez chacun des individus et a pu parfois contribuer au désintéressement de certains élèves lors d'activités. Par contre, chaque fois qu'un élève ciblé possédait l'habileté dans son répertoire, nous lui avons donné l'opportunité de se mettre en valeur en devenant un modèle lors des jeux de rôle et des pratiques guidées. Nous espérons ainsi montrer aux pairs une facette positive du jeune dans le but d'améliorer sa réputation sociale auprès d'autrui. Cette pratique était réalisable en contexte d'intervention. Cependant, nous n'avons pas déterminé comment évaluer la pertinence de cette stratégie dans notre protocole de recherche.

En dernier lieu, soulignons que la grandeur de notre échantillon ne nous permettait pas de vérifier l'impact de l'intervention selon différents sous-groupes. Nous sommes persuadés que notre programme peut avoir eu l'effet souhaité pour certains élèves, notamment, les filles et les enfants qui présentaient des difficultés de comportements associés à la sous-réactivité. Ces deux sous-groupes d'enfants seraient plus susceptibles de répondre favorablement aux interventions parce qu'ils en bénéficient davantage en terme de gains sociaux. Compte tenu des taux de prévalence beaucoup plus faibles chez les filles et du peu d'attention accordée aux comportements sous-réactifs en milieu scolaire donc, d'une sous-identification (comparativement aux comportements sur-réactifs), la détermination de l'impact d'une intervention selon ces caractéristiques reste un défi pour les chercheurs.

### 5.3 Perspectives de recherche et d'intervention

Les résultats de l'étude corrélationnelle mettent en évidence l'influence des pairs dans la qualité de l'intégration sociale des enfants en difficulté de comportement. Telle qu'opérationalisée dans notre étude, l'intégration sociale réfère au statut sociométrique auprès des pairs et à la position de l'enfant dans la structure des relations sociales de la classe (clique, agrégat ou périphérie). À notre avis, ces deux mesures nous offrent des visions complémentaires pour la compréhension des processus de socialisation en milieu scolaire. D'autres recherches sont toutefois nécessaires pour évaluer la contribution différentielle de ces deux indices d'intégration sociale. Notamment, il serait judicieux d'examiner la variation des statuts sociométriques durant l'année en fonction des cliques d'appartenance. En effet, on peut

penser qu'un enfant *Négligé* ou *Rejeté* membre d'une dyade, aura moins d'opportunités d'accroître ses compétences sociales et donc plus de probabilités de conserver ce statut qu'un enfant de même statut mais inséré dans une clique plus vaste. Ce constat a d'autant plus de conséquences pour l'élève en difficulté de comportement dont, comme nos résultats nous l'ont démontré, c'est souvent la réalité. De même, une étude longitudinale permettrait l'examen des différents trajets des élèves en difficulté de comportement et l'identification des enfants les plus susceptibles de développer de graves problèmes d'insertion sociale dans une optique d'intervention.

La nécessité de la mise en oeuvre de programmes préventifs et d'intervention précoce auprès des enfants qui manifestent des problèmes de comportement ne fait pas de doute. Malgré toute la bonne volonté et les efforts importants déployés par nombre de chercheurs et d'intervenants, de nombreux problèmes subsistent et affectent les programmes d'intervention qui s'adressent aux élèves en difficulté de comportement. Dans l'état actuel des connaissances, nous savons que l'apprentissage d'habiletés sociales demeure une condition essentielle à l'adaptation psychosociale de ces jeunes. Force est de constater qu'il nous faut toutefois accentuer nos efforts pour améliorer l'efficacité de cette mesure d'aide et les techniques qui nous permettent de bien évaluer la portée de nos actions. À cet égard, les chercheurs devraient accorder une place importante à la recherche qualitative en complémentarité avec la recherche quantitative afin de mieux comprendre les facteurs émotifs, environnementaux, sociaux et autres, qui influencent et parfois déterminent les comportements des jeunes. À ce titre, nous devons poursuivre et multiplier les études sur le terrain afin de mieux comprendre la genèse des comportements individuels et leur interdépendance avec les valeurs du groupe de pairs propre à chacun des élèves en difficulté que nous ciblons pour fin d'intervention. Plus précisément, nous devrions nous attarder à mieux connaître les caractéristiques des pairs associés aux élèves en difficulté de comportement, approfondir les liens entre les attitudes et les comportements émis par ces jeunes et identifier les mécanismes qui interfèrent dans l'efficacité de nos interventions. Plusieurs chercheurs ont souligné la pertinence de mettre en place des interventions qui impliquent directement les agents sociaux qui ont le plus d'impact sur la vie de ces jeunes. Dans la présente recherche, nous avons privilégié les pairs comme agents de renforcement. Toutefois, la mise en place d'interventions globales impliquant également les parents ajouterait à l'efficacité de la démarche, puisque ce sont les parents qui sont les personnes les plus engagées auprès des jeunes en difficulté.

En regard de l'avancement des connaissances dans le domaine des difficultés de comportement, les résultats de notre recherche suggèrent que le rôle du groupe de pairs, en tant

que système social, n'est pas négligeable dans une démarche d'intervention. Associer les pairs à titre d'agents de renforcement semble une stratégie qui pourrait s'avérer efficace. Toutefois, nos résultats nous indiquent que les processus de cohésion ou d'exclusion sociale à l'intérieur des groupes des pairs peuvent affecter négativement l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Or, d'autres recherches sont nécessaires pour améliorer nos connaissances sur cette question.

Malgré le progrès indéniable de notre compréhension des difficultés de comportement, beaucoup de chemin reste à faire en ce qui a trait à l'intervention. La problématique des problèmes de comportement est complexe tout autant que les conditions qui sont nécessaires pour les prévenir ou les atténuer. Nous réaffirmons sans l'ombre d'un doute que la mise en oeuvre de projets éducatifs et de programmes d'intervention pour enseigner les comportements prosociaux sont indispensables pour assurer la réussite éducative des élèves en difficulté de comportement. Maintenir ces jeunes à l'école, leur enseigner des stratégies d'adaptation et leur permettre de développer des habiletés fonctionnelles, entre autres sur le plan social, doit rester une préoccupation constante de tous les agents d'éducation (chercheurs et praticiens) pour assurer un meilleur avenir aux élèves manifestant des difficultés de comportement.

## **RÉFÉRENCES**

Abikoff, H. (1985). Efficacy of cognitive training intervention in hyperactive children: A critical review. Clinical Psychology Review, 5, 479-512.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). Manual for the child behavior checklist and child behavior profile. Burlington: Child psychiatry, University of Vermont.

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls. Sociology of Education, 65, 169-187.

American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Third edition, revised). Washington, DC: Author.

Amish, P. L., Gesten, E. L., Smith, J. K., & Clark, H. B. (1988). Social problem-solving training for severely emotionally and behaviorally disturbed children. Behavioral Disorders, 13, 175-186.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. Child Development, 55, 1456-1464.

Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology, 23, 260-271.

Bender, W., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 23, 298-305.

Bierman, K. L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. In Advances in Clinical Child Psychology, 12. New-York: Plenum Press

Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development, 55, 151-162.

Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(2), 194-200.

Bigras, M., & Lafrenière, P. J. (1994). L'influence du risque psychosocial, des conflits conjugaux et du stress parental sur la qualité de l'interaction mère-garçon et mère-fille. Canadian Journal of Behavioural Science, 26, 280-297.

Boivin, M., Dion, M., & Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 7, 33-48.

Bourque, P., Bernier, D., Maurice, O., Thériault, D., & Thibault, L. (1984). L'acquisition d'habiletés sociales et le rendement scolaire chez les adolescents en difficulté d'adaptation à l'école secondaire. Apprentissage et Socialisation, 7, 34-40.

Bullock, L. M., Gable, R. A., & Rutherford, R. B. (1996) Improving the social skills of children and youth with emotional/behavioral disorders. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

Brady, M., Shores, R. E., McEvoy, Ellis, D. & Fox. (1987). Increasing social interactions of severely habdicapped autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 17, 375-390.

Cairns, R. B. (1983). Sociometry, psychometry and social structure: A commentary on six recent studies of popular, rejected and neglected children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 429-438.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). Lifelines and risks: pathways of youth in our time. New York: Harvester Wheatsheaf.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J-L. (1988). Social networks and agressive behavior: peer support or peer rejection? Developmental Psychology, 24, 815-823.

Cairns, R. B., Gariépy, J-L., & Kinderman, T. (1989). Identifying social clusters in natural settings. Unpublished manuscript: University of North Carolina at Chapel Hill, Social Developmental Laboratory.

Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. Journal of Early Adolescence, 5, 339-355.

Campell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment of age 9 and predictors of continuing symptoms. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 871-889.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Charlebois, P. (1998). Évaluation: un passe-temps pour chercheurs ou une nécessité pour les intervenants ? Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27, 253-269.

Charlebois, P., Normandeau, S., Vitaro., & Bernèche, F. (1999). Skills training for inattentive, overactive, aggressive boys: Differential effects of content and delivery method. Behavioral Disorders, 24, 137-150.

Cirino, R. J., & Beck, S. J. (1991). Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental and gender factors among children's sociometric groups. Merrill-Palmer Quarterly, 37, 561-582.

Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescence (2e Ed.) Montréal: Gaëtan Morin.

Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. (2e Ed.). Montréal: Gaëtan Morin .

Cohen, J. M. (1977). Sources of peer group homogeneity. Sociology of Education, 50, 227-241.

Cohen, E., Reinherz, H., & Frost, A. (1993). Self-perceived unpopularity: Its relationships to emotional and behavioral problems. Child and Adolescent Social Work Journal, 10, 107-122.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.

Coie, J. D., Dodge, K., & Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge Press University.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.

Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. Child Development, 55, 1465-1478.

Coie, J. D., Rabiner, D.L. & Lochman, J. E. (1989). Promoting peer relations in a school settings. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), Primary prevention and promotion in the schools. Primary prevention of psychopathology, 12, 207-234.

Coie, J. D., Terry, R., Zakriski, A., & Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences in delinquent behavior. In J. McCord (Ed.), Coercion and punishment in long-term perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Conduct Problems Prevention research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. Developmental and Psychopathology, 4, 509-527.

Côté, L. (1990). Le statut auprès des pairs et le réseau affiliatif en milieu scolaire. Mémoire de maîtrise non publié. Université Laval.

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. Developmental Psychology, 29, 271-275.

Desbiens, N, Strayer, F. F., & Cazenave-Tapie, P. (soumis pour publication). Adaptation sociale en milieu scolaire: une comparaison France-Québec. Journal International de Psychosociologie.



Desbiens, N., Royer, É., Fortin, L. & Bertrand, R. (1998). Compétence social, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement: perspectives d'intervention à l'école. Science et comportement, 26, 107-127.

Desbiens, N., Royer, É., Fortin, L. & Bertrand, R. (soumis pour publication). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement et la qualité de leur intégration sociale en classe ordinaire au primaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation.

Dishion, T. J., Andrews, D. M., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interpersonal process. Child Development, 66, 139-151.

Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Development and Psychopathology, Vol.2. New-York: Wiley.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptation in the development of antisocial behavior. In L. R. Huesmann (Ed.) Current perspectives on aggressive behavior. New-York:Plenum Press.

Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., Masse, L-C., & Vitaro, F. (1995). Child Development, 66, 1198-1214.

Dodge, K. A. (1980). Social-cognition and children's aggressive behavior. Child Development, 51, 162-170.

Dodge, K. A. (1986). Social cognition and children's aggressive behavior. Child Development, 51, 162-170.

Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: Mode d'apprentissage. Science et Comportement, 21, 126-136.

Dumas, J. E. (1989). Traitng antisocial behavior in children: Child and family approches. Clinical Psychology Review, 9, 197-222.

Dryfoos, J. G. (1990). Adolescents at risk: Prevalence and prevention. New-York: Oxford University Press.

Eiser, J. R., Morgan, M., Gammage, P., Brooks, N., & Kirby, R. (1991). Adolescent health behaviour and similarity-attraction: Friends share smoking habits (really), but much else besides. British Journal of Social Psychology, 30, 339-348.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of national study. In G.Natriello (Eds.). School dropouts, patterns and policies. New-York: Teachers College Press.

Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Change across the grades and in different school environments. In T. Berndt & G.W. Ladd (Eds.). Peer relationships in child development. New-York: John Wiley.

Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. American Psychologist, 42, 435-442.

Éthier, L., & LaFrenière, P. J. (1993). Stress maternel chez les familles monoparentales en relation avec l'agressivité de l'enfant. Journal International de Psychologie, 28, 273-289.

Farmer, T. W., & Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. Behavioral Disorders, 16, 288-298.

Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: social networks and homophily. Exceptional Children, 62, 431-450.

Farmer, T. M., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: social affiliations and behavioral characteristics of student with EBD. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2 143-155.

Forness, S. R., Kavale, K. A., MacMillan, D. L., Asarnow, J. R. & al. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorder: Developmental aspects of systems of care. Behavioral Disorders, 21, 226-240.

Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Recension des écrits sur les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants de 4 à 6 ans en difficultés d'adaptation sociale. Document non-publié. Université de Sherbrooke.

Fortin, L. & Bigras, M. (1996). Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement. Eastman: Behaviora.

Furman, W., Giberson, R., White, A. S., Gravin, L. A., & Wehner, E. A. (1989). Enhancing peer relations in school systems. In B. H. Scheinder, G. Attili, J. Nadel, & Weissberg (Eds.) Social competence in developmental perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Furman, W., & Robbins, P.(1985). What's the point: Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Scheinder, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.) Children's peer relations: Issues in assessment and intervention. New-York: Springer-Verlag.

Gagnon, C., Groleau, R., Charlebois, P., & Larivée, S., & Tremblay, R.E. (1990). Habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez les garçons agressifs et des garçons non-agressifs. Science et Comportement, 19, 350-373.

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 289-305.

Goldstein, H., & Wickstrom, S. (1986). Peer intervention effects on communicative interaction among handicapped and non-handicapped preschoolers. Journal of Applied Behavior Analysis, 19, 209-214.

Goldstein P. A., & Glick B., (1987). Aggression Replacement Training. Champaign, Illinois: Research Press Company.

Goldstein, A.P., & Pentz, M.A. (1984). Psychological skill training and the aggressive adolescent. School Psychology Review, 13, 311-323.

Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case of social skill training with handicapped children. Exceptional Children, 49, 49-54.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development assessment and modification. Orlando, FL: Academic Press.

Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel or rebuild? Behavioral Disorders, 24, 19-25.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic approaches to social skills training. Special Services in the Schools, 8, 137-158.

Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 718-729.

Grosenick, J. K. & Huntze, S. L. (1983). More question than answers: Review and analysis of programs for behaviorally disordered children and youth. National needs analysis in behavior disorders. Columbia: Université. du Missouri.

Guevremont, D. C., & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2, 164-172.

Guevremont, D. C., Macmillan, V.M., Shawchuck, C.R. & Hansen, D.J. (1989). A peer-mediated intervention with clinic referred isolated girls: generalization, maintenance and social validation. Behavior Modification, 13, 32-50.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.

Hébert, J. (1991). La violence à l'école: Guide de prévention et techniques d'intervention. Montréal: Éditions Logiques.

Hinshaw, S. P., Han, S. S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondance among parent and teacher ratings and behavior observations. Journal of Clinical Child Psychology, 21, 143-150.

Hollinger, J. D. Social skills for behaviorally disordered children as preparation for mainstreaming: Theory, practice and new directions. Remedial and Special Education, 8, 17-27.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and futures directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.

Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. Child Development, 57, 431-445.

Hymel, S., & Rubin, H. K. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. In G. J. Whitehurst (Ed.) Annals of Child Development, 2. Greenwich, CT: JAI Press.

Hymel, S., Rubin, H. K., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. Child Development, 61, 2004-2021.

Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. V. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40, 1-20.

Inderbitzen-Pisaruk, H., & Foster, S. L. (1990). Adolescent friendships and peer acceptance: Implications for social skills training. Clinical Psychology Review, 10, 425-439.

Janosz, M. (1994). Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Canada.

Kavale, K., Mathur, S., Forness, S., Rutherford, R., & Quinn, M. (1997). Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds). Advances in learning and behavioral disabilities (Vol.11).

Kauffman, J. W. (1993). Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth. (5th edition). Toronto: Merrill Pu.Co.

Kauffman, J. W. (1997). Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth. (6th edition). Toronto: Merrill Pu.Co.

Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. Psychological Bulletin, 102, 187-203.

Kazdin, A. (1996). Combined and multimodal treatments in child and adolescent psychotherapy: Issues, challenges and research directions. Clinical Psychology: Science and Practice, 3, 69-100.

Kendall, P. C., & Braswell, L. (1993). Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children. New-York: Guilford Press (2th ed).

Kendall, P. C., Panichelli-Mindel, S. M., & Gerow, M. A. (1995). Cognitive-behavioral therapies with children and adolescents: An integrative overview. In H. P. Van Bilsen, P. C. Kendall, & J. H. Slavenburg (Eds.), Behavioral approaches for children and adolescents: Challenges for the next century. New-York Plenum.

Kennedy, J. H. (1990). Determinants of peer social status: Contributions of physical appearance, reputation and behavior. Journal of Youth and Adolescence, 19, 223-244.

Kindermann, T. A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. Social Development, 5, 158-173.

Kohler, F. M., & Greenwood, C. R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. The Behavior Analyst, 9, 19-26.

Kortering, L. J., & Blackorby, J. (1992). High school dropout and students identified with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 18, 24-32.

Ladd, G. W., & Asher, S. R (1985). Social skills training and children's peer relations. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.) Handbook of social skills: Training and research. New-York: Wiley & Sons.

Ladouceur, R. & Bégin, G.,(1980). Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales. St-Hyacinthe: Edisem Inc.

La Ferté, P. (1992). La nature et le développement de la structure affiliative dans les classes d'écoliers québécois du niveau primaire: une étude transversale et longitudinale. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Montréal.

LaGreca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here? Journal of Clinical Child Psychology, 22, 288-298.

Landrum, T. J., & Lloyd, J. W. (1992). Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders. Behavior Modification, 16, 593-616.

Lapointe, P., Noël, J-M., & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 25, 522-540.

Lavoie, G. (1999). Prévalence, intégration et soutien apporté aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et à leur enseignant. In Site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française (adapt-scol-franco.educ.infinet.net/).

Lochman, J. E. (1990). Modification of childhood aggression. In M. Hersen, R.H. Eisler & P.M. Miller (Ed.) Progress in behavioral modification. Newbury Park: Sage Publications, Inc.

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, 1053-1058.

Lochman, J. E., White, K. J., & Wayland, K. K. (1991). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. In P.C. Kendall (Ed.) Child and Adolescent Therapy: Cognitive Behavior Procedures, New-York: Philip C. Kendall and Guilford Press.

Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. Child Development, 53, 1431-1446.

Loeber, R., & Dishion, T. (1987). Antisocial and delinquent youths: Methods for their early identification. In J. D. Burchard & S.N. Burchard (Eds.). Prevention of delinquent

behavior, Vermont. Conference on the primary prevention and psychopathology. Beverly Hills, CA. Sage Publications.

Lovejoy, M. C., & Routh, D. K. (1988). Behavior disordered children's social skills: Increasing by training, but not sustained or reciprocated. Child and Family Behavior Therapy, 10, 15-27.

Maheady, L., & Sainato, D. (1985). The effects of peer tutoring upon the social status and social interaction pattern high and low status elementary students. Education and Treatment of Children, 8, 51-65.

Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: what can the clinical do? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1303-1326.

Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1996). Analysis of literature on social competence of behaviorally disordered children and youth. In L. M., Bullock, R. A Gable, R. B., Rutherford. Improving the social skills of children and youth with emotional/behavioral disorders. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

McConnell, R. S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 252-263.

McGinnis E., & Goldstein P. A. (1984). Skillstreaming the elementary school child. Champaign, Illinois: Research Press Company.

McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 24, 451-458.

Meadows, N., Neel, R. S., Parker, G., & Timo, K. (1991). A validation of social skills for students with training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 252-263.



Melloy, K., J. (1991). Identification of critical social skills and social competence for children with behavioral disorders. In R. B. Rutherford, S. A. DiGangi, & S. R. Mathur (Eds.), Monograph in behavior disorders: Severe behavior disorders of children and youth, 14. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992a). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992b). Les troubles du comportement: État des connaissances et perspectives d'intervention. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Gouvernement du Québec,.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998a). Déclaration des clientèles scolaires 1997-98. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998b). Évolution de la population des élèves inscrits au 30 septembre 1992 handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). Une école adaptée à tous les élèves. Projet de politique de l'adaptation scolaire. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1991). Un Québec fou de ses enfants: Rapport du groupe de travail pour les jeunes. Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux: Direction des communications.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1992). La Politique de la santé et du bien-être. Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux: Direction des communications.

Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). Toward the development of successful social skills for preschool children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). Peer rejection in childhood, Cambridge studies in social and emotional development. New-York: Cambridge University Press.

Morand, C. & Royer, É. (accepté pour publication). L'école, lieu d'apprentissage et de socialisation. Apprentissage et Socialisation.

Morison, P., & Masteen, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. Child Development, 62, 991-1007.

Morse, C. L., Bockoven, J., & Bettsworth, A. (1988). Effects of DUSO-2 and DUSO-2 Revised on children's social skills and self-esteem. Elementary school Guidance and Counseling, 22, 199-205.

Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. Social Development, 5, 131-145.

Nell, R. S. (1988). Implementing social skills instruction in schools. Behavior in Our Schools, 3, 13-19.

Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Peer mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. American Journal of Orthopsychiatry, 54, 544-557.

Offord, D. R., Alder, R. J., & Boyle, M. H. (1986). Prevalence and sociodemographic correlates of conduct disorder. American Journal of Social Psychiatry, 6, 272-278.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. Developmental Psychology, 16, 644-660.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at-risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.

Patterson G. R. (1982). Coercive family process. Eugene, OR: Castalia.

Patterson G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). The development and treatment of childhood. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Patterson G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). A social learning approach: Vol.4. Antisocial boys. Eugene, OR: Castilla.

Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Hâbiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. Revue Québécoise de Psychologie, 16 159-175.

Plomin, R. (1981). Heredity and temperament: A comparison of twin data for self-report questionnaires, parental ratings and objectively assessed behavior. In L. Geda, P. Parisi, & E. E. Nance (Ed.). Progress in clinical and biological research: Vol. 69B. Twin Research 3, Part B, Intelligence, personality and development. New-York: Alan R. Liss.

Poliquin-Verville, H., & Royer, E.(1992). Les troubles du comportement: État des connaissances et perspectives d'intervention. École et Comportement. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation.

Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., & St-Onge, B. (1988). PARC: Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. Canadian Journal of Education, 18, 132-149.

Poulin, F. (1996). Similarité entre les amis sur le plan de l'agressivité proactive et de l'agressivité réactive. Thèse de doctorat non publiée. École de Psychologie, Université Laval.

Quay, H. C. (1986). Classification. In H.C. Quay & J.S. Werry (dir.), Psychopathological disorders of childhood. New-York: Willey.

Rabiner, D., & Coie, J. (1989). Effect of expantancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peers. Developmental Psychology, 25, 450-457.

Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. Developmental and Psychopathology, 5, 243-262.

Robert, M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. St-Hyacinthe: Edisem Inc.

Rogosch, F. A., & Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. Child Development, 60, 597-610.

Royer, É. (1995). Behavior disorders, suspension and social skills: Punishment is not education. Therapeutic Care and Education, 4, 32-36.

Royer, E., Bitauveau, I., Desbiens, N., Maltais, N., & Gagnon, M. (1997). Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire. Science et comportement, 26, 1-16.

Royer, E., Bitauveau, I., & Saint-Laurent, L. (1993). Etre suspendu de l'école à 14 ans: pratique et prévention de l'exclusion scolaire. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 22, 57-69.

Royer, É., & Deslandes, R. L'école, la famille et les difficultés de comportement: perspectives d'intervention. Scientia Paedagogica Experimentalis, 33, 203-226.

Royer, É., & Saint-Laurent, L. (1992). L'école primaire et les troubles de comportement : la situation au Québec. Vie Pédagogique, 76, 42-46.

Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F. & Piché, C. (1988). Attitudes de l'éducatrice et problèmes de comportement en maternelle. Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire, 8, 93-109.

Royer, N., & Desrosiers, J. D. (1988). Apprendre à penser pour mieux résoudre les conflits interpersonnels en classe maternelle. Revue des Sciences de l'Éducation, 14, 83-96.

Sabornie, E. J. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. Behavioral Disorders, 12, 45-57.

Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, *10*, 268-274.

Sancillo, M. F. (1987). Peer interaction as a method of therapeutic intervention with children. Clinical Psychology Review, *7*, 475-500.

Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skill research with behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, *12*, 1-14.

Schneider, H. B. (1993). Children's social competence in context. Orford: Pergamon Press.

Slavin, R. E. (1990). Cooperative Learning: Theory, research and practiced. New Jersey: Prentice Hall.

Stephens, M. T. (1992). Social Skills in the Classroom. Odessa, Florida. PAR.

Strayer, F. F., Blicharski, T., Gariépy, J. L., La Ferté, P., Leclerc, D., Santos, A. J., & Verissimo, M. (1995). Les réseaux affiliatifs chez les jeunes enfants. La socialisation du jeune enfant. Les cahiers du CERF, *3*, 275,297.

Strayer, F. F., & Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. Social Development, *5*, 117-130.

Tremblay, R. E., Masse, L-C., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1995). The impact of friend's deviant behavior on early onset of delinquency: Longial data from 6 to 13 years of age. Development and Psychopathology, *7*, 649-667.

Tremblay, R. & Royer, E. (1992). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. Science et Comportement, *22*, 253-262.

Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H. & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal-longitudinal experimental study. In J. McCord et R. E. Tremblay (Eds.) Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches. New-York: Guilford press.

Tremblay, R. E. & Zhou, R.-M. (1991). Dépistage des difficultés d'adaptation sociale chez les garçons de milieux socioéconomiques faibles: de la maternelle à la fin de l'école primaire. rapport de recherche au CQRS et au FCAR. Groupe de recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'Enfant. Université de Montréal.

Turcotte, D. (1993). L'inadaptation scolaire : Au-delà des explications déterministes. Intervention, 95, 6-17.

Vacc, N. A. (1968). A study of behavior disordered children in regular and special classes. Exceptional Children, 35, 197-204.

Vacc, N. A. (1972). Long term effects of special class intervention for behavior disordered children. Exceptional Children, 39, 15-22.

Violette, M. (1992). L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Vitaro, F. (1998). Interdépendance entre la recherche développementale et la prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27, 231-251.

Vitaro, F., & Beausoleil, R. (1985). Amélioration des conduites sociales au préscolaire. Apprentissage et Socialisation, 8, 29-44.

Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention: Recension d'études et avenues de recherche future. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 18, 109-122.

Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.), Relation entre enfants recherches et interventions éducatives. Paris : Éditions Fleurus.

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. Monographie de Psychologie, 11, Presses de l'Université du Québec.

Vitaro, F., Pelletier, D., & Coutu, S. (1988). Impact of a negative social experience on the social reasoning process of aggressive-rejected children. Perceptual and Motor Skills, 69, 371-382.

Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendship and social adjustment. Journal of Abnormal Child Psychology, 22, 457-475.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. California: Brooks/Cole Publishing company.

Walker, M., H., McConnell S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., Golden, N., (1988). The Walker social skills curriculum: The accepts program. Austin, Texas. Pro-ed.

Walker, H. M., & Severson, H. H. (1994). Systematic screening for behavior disorders. Longmont, CO: Sopris West.

Walker, H. M., & Walker, J. E. (1991). Coping with noncompliance in the classroom: A positive approach for teachers. Austin, TX: Pro-ed.

Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. Developmental Psychology, 29, 819-826.

West, D. J. (1982). Delinquency: It's roots, careers and prospects. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. Development Psychology, 18, 795-805.

Younger, A. J., Schneider, B. H., & Daniels, T. (1991). Aggression and social withdrawal as viewed by children's peers: Conceptual issue and implications for intervention. Journal of Psychiatry and Neuroscience, 16, 139-145.

Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective. Chicago: University of Chicago Press.

Zaragoza, N. Vaughn, S., & McIntosh, R. (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review. Behavioral Disorders, 16, 260-275.



## **ANNEXES**

## **ANNEXE A**

### **Typologie des problèmes de comportement de Kauffman (1997) <sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Tel que décrit dans: MEQ (1992). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

### 1° Hyperactivité et problèmes associés

L'hyperactivité ne se définit pas simplement par une activité excessive; elle est constituée également d'un taux élevé de comportements perturbateurs que le jeune n'arrive pas à maîtriser volontairement. La distraction (problèmes d'attention) et l'impulsivité (agir sans penser) sont également des problèmes qu'ont les élèves hyperactifs. On observe un grand nombre de caractéristiques de l'enfant hyperactif chez les élèves qui se développent normalement. C'est par sa fréquence, sa durée et son intensité que le comportement de l'élève hyperactif dévie des conduites normales de son groupe d'âge.

### 2° Trouble ouvert de la conduite

Le trouble ouvert de la conduite se caractérise par un comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement au fonctionnement du jeune dans sa vie de tous les jours, ou qui a pour conséquence que les adultes le considèrent comme intraitable. Le trouble de la conduite est ouvert lorsqu'il s'exprime par des comportements ouvertement agressifs ou hostiles, comme faire mal aux autres ou défier directement l'autorité de l'enseignant.

### 3° Trouble couvert de la conduite

Le trouble couvert de la conduite consiste en actes antisociaux commis à l'insu des adultes, tels que le vol, le mensonge, l'allumage volontaire d'incendies et le vagabondage. Quatre problèmes liés à l'école (absentéisme, expulsion, échec scolaire et indiscipline) caractérisent aussi bien les garçons que les filles qui ont des troubles de la conduite.

Les deux formes (ouverte et couverte) de trouble de la conduite représentent peut-être les extrêmes d'un continuum où le refus de se conformer à la norme serait la pierre angulaire ou le point d'origine des deux pôles. On distingue les jeunes qui ont des troubles de la conduite de ceux qui se développent normalement par la fréquence plus élevée de leurs comportements nuisibles et la persistance de ceux-ci à un âge où la plupart des enfants ont adopté un comportement moins agressif.

### 4° Délinquance juvénile et usage de drogues

La délinquance juvénile est un terme juridique qui indique une violation de la loi par une personne qui n'est pas encore adulte. De nombreux jeunes ont, à un moment donné, commis un

acte qui contrevient à la loi. Les jeunes délinquants sont ceux qui récidivent et qui se font appréhender. On abuse des drogues lorsque l'on s'en sert intentionnellement pour induire des effets physiologiques ou psychologiques (ou les deux ensemble) à des fins non thérapeutiques, et lorsque leur usage contribue à augmenter les risques pour la santé, l'équilibre psychologique, la vie en société ou, une combinaison de ces conséquences.

#### 5° Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles

Les divers problèmes d'introversion ne sont pas bien définis. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement (sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour sa personne, timidité, peurs et hypersensibilité, par exemple) sont, en général, plus passagers que ceux qui sont liés aux troubles d'extraversion, et ils semblent comporter moins de risques de mener à une éventuelle maladie psychiatrique à l'âge adulte. L'anxiété ou l'isolement caractérise peut-être de 2 à 5 p. 100 de la population infantile et de 20 à 30 p. 100 des jeunes recommandés pour être vus en clinique pour un trouble du comportement. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement ne réclament une intervention que s'ils sont extrêmes et persistants. Les enfants et les jeunes qui se renferment sur eux-mêmes n'ont souvent pas le savoir-faire nécessaire pour établir des relations sociales réciproquement satisfaisantes.

La plupart des enfants éprouvent des peurs particulières, mais elles ne durent pas et ne nuisent pas à leurs activités. Les peurs sans fondement et les phobies risquent cependant de restreindre gravement les activités d'une personne. Elles réclament alors une intervention. Les obsessions (pensées répétitives) et les compulsions (actes répétitifs) sont rares chez les enfants et peuvent être liées à des peurs. Une réticence extrême à parler, connue sous le nom de mutisme sélectif, peut être attribuable à la crainte des situations où il faut converser.

Les troubles de l'alimentation qui retiennent davantage l'attention des médias sont l'anorexie (s'affamer soi-même) et la boulimie (se gaver pour ensuite se faire régurgiter). L'anorexie et la boulimie supposent toutes les deux une crainte excessive de devenir gros. Mais, chez les adolescents, les diètes et la peur de l'obésité ne mènent pas toujours à ce type de problèmes.

L'obésité, chez les enfants, constitue un problème sérieux de santé; on peut la considérer également comme un problème social. Les autres problèmes d'alimentation comprennent le pica (manger des substances non comestibles), le mérycisme (se faire vomir) et des goûts alimentaires extrêmement exclusifs.

Les mouvements stéréotypés comportent des actions persistantes, involontaires, répétitives et non fonctionnelles. Souvent, ils ne mettent en jeu que les muscles du visage et ils sont transitoires. Ceux-là ne réclament aucune intervention particulière. Une intervention s'impose quand les tics persistent et qu'ils mettent en action de multiples groupes musculaires.

#### 6° Dépression et comportement suicidaire

La dépression infantile ressemblerait à la dépression adulte à plusieurs égards, mais les comportements particuliers exprimés en réponse à un affect dépressif varieraient selon l'âge. Les adultes et les enfants déprimés éprouvent tous les deux une humeur triste et perdent intérêt aux activités productives. Les enfants déprimés sont susceptibles de manifester une grande variété de troubles de la conduite, y compris de l'agressivité, du vol et de l'isolement social.

Le suicide et la tentative de suicide présentent d'importants problèmes d'évaluation parce que la honte associée au comportement suicidaire a souvent pour conséquence une dissimulation intentionnelle des faits. De plus, leur prévalence est difficile à établir parce que les circonstances exactes de la mort sont souvent impossibles à déterminer. Quoi qu'il en soit, on sait que les suicides et les tentatives de suicide des jeunes, surtout des adolescents et des jeunes adultes, ont augmenté dramatiquement au cours des dernières décennies. L'évaluation des risques de suicide implique la reconnaissance des signaux de danger et un jugement sur le sentiment de désespoir de l'individu. L'évaluation des facteurs de risque et l'appréciation de l'habileté de l'élève à réaliser les tâches qui lui permettent de faire face aux exigences de la vie peuvent servir à déterminer si une tentative de suicide est imminente.

#### 7° Comportement psychotique

Le comportement psychotique comprend des interprétations déformées de soi et de l'environnement, ainsi qu'un comportement gravement déviant qui est incompatible avec un développement normal. L'isolement autistique, l'autostimulation et l'automutilation sont trois types possibles de comportement psychotique. Selon les définitions actuelles du ministère de l'Éducation, *les comportements psychotiques appartiennent à la catégorie des troubles "sévères" du développement.* Ils relèvent d'un diagnostic médical.

**ANNEXE B**

**CONVENTION ENTRE L'UNIVERSITÉ ET LA COMMISSION SCOLAIRE  
CONSENTEMENT DES PARENTS**

**CONVENTION 1997-1998**

ENTRE:

L'UNIVERSITÉ LAVAL, Corporation légalement constituée, ayant son siège social à Ste-Foy, représentée aux fins des présentes par Monsieur Égide Royer, Directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), responsable du projet ci après appelée

UNIVERSITÉ

ET:

La COMMISSION SCOLAIRE DE LA JEUNE LORETTE, ayant son siège social au 184, rue Racine à Loretteville, dûment représentée aux fins des présentes par Monsieur Roger Delisle mandaté à cet effet et ci-après appelée

COMMISSION SCOLAIRE

ATTENDU la volonté bien arrêtée de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UNIVERSITÉ de collaborer avec les milieux scolaires à l'élaboration et à l'évaluation de programmes d'intervention pour prévenir l'abandon scolaire ainsi qu'à la réalisation de recherches dont les résultats permettront l'amélioration de ces interventions.

ATTENDU que la COMMISSION SCOLAIRE et l'UNIVERSITÉ désirent réaliser des activités de recherche conjointes sur le thème précité et, entre autres, sur le développement des habiletés sociales des élèves en difficulté de comportement;

ATTENDU que ces activités sont liées à un projet de recherche devant se réaliser dans plusieurs écoles primaires de la COMMISSION SCOLAIRE et intitulé: Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement: perspectives d'intervention à l'école;

ATTENDU qu'il est nécessaire d'arrêter les modalités d'exécution et d'administration de ces activités conjointes "COMMISSION SCOLAIRE-UNIVERSITÉ";

**LES PARTIES, COMMISSION SCOLAIRE ET UNIVERSITÉ, CONVIENNENT DE CE QUI SUIT:****ARTICLE 1: OBLIGATIONS DE L'UNIVERSITÉ**

1.1 L'UNIVERSITÉ, par sa Faculté des sciences de l'éducation, convient de collaborer aux activités nécessaires à la réalisation d'une recherche sur le développement des habiletés sociales des élèves en difficulté de comportement;

1.2 L'UNIVERSITÉ assume la gestion du personnel et des étudiants et étudiantes affectés au projet, ce personnel étant à l'emploi de l'UNIVERSITÉ;

1.3 L'UNIVERSITÉ s'engage à communiquer les résultats de l'étude aux directions ainsi aux membres enseignants et professionnels des écoles impliquées tout en respectant la confidentialité des informations de nature personnelle.

**ARTICLE 2: OBLIGATIONS DE LA COMMISSION SCOLAIRE ET DISPOSITIONS FINANCIERES**

La COMMISSION s'engage à:

2.1 fournir à l'UNIVERSITÉ tout renseignement qu'elle a en sa possession et qui est nécessaire ou utile à la réalisation de l'entente et des activités spécifiques dont elle est l'objet, sous réserve des dispositions de la loi sur l'accès aux documents des organismes publics et la protection des renseignements personnels (L.R.Q., C.A.-2.1);

2.2 intégrer les activités réalisées auprès des élèves dans le cadre de cette recherche-action aux activités prévues dans l'horaire régulier de ce mêmes élèves;

**ARTICLE 3: OBLIGATIONS COMMUNES AUX DEUX PARTIES**

3.1 Toute modification au plan de travail nécessaire à la réalisation des activités sera signalée par l'une et l'autre des parties; s'il n'y a pas d'objection de la partie qui reçoit l'avis de modification, celle-ci pourra s'appliquer;

**ARTICLE 4: DURÉE DE L'ENTENTE**

4.1 L'entente couvre la période du 1er septembre 1996 au 30 août 1998;

4.2 Une partie peut dénoncer ou mettre fin à l'entente moyennant un avis de 30 (trente) jours à l'autre partie.



EN FOI DE QUOI, les parties à la présente ont signé à Québec, le \_\_\_\_\_ jour du mois de \_\_\_\_\_ 1996.

POUR L'UNIVERSITÉ:

---

Égide Royer  
Coordonnateur du projet et directeur de la thèse  
Faculté des sciences de l'éducation

POUR LA COMMISSION SCOLAIRE:

---

Roger Delisle  
Commission scolaire De La Jeune-Lorette

**ANNEXE C**

**LETTRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS**



**UNIVERSITÉ  
LAVAL**

FACULTÉ DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION  
DÉPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE

Cité universitaire  
Québec, Canada G1K 7P4

Madame, Monsieur,

Je vous écris pour demander votre collaboration afin de réaliser une recherche dans la classe de votre enfant. Le directeur de l'école \_\_\_\_\_, monsieur \_\_\_\_\_ et l'enseignante, madame \_\_\_\_\_, ont déjà accepté notre projet. Nous avons maintenant besoin de votre consentement avant d'inviter votre enfant à y participer.

Ce projet de recherche vise à recueillir des informations permettant de mieux comprendre comment se développent et se structurent les relations sociales des enfants au primaire.

### **Qu'est-ce que ça implique ?**

Afin de réaliser cette étude, nous proposons une évaluation collective pour laquelle les enfants auront quelques questionnaires à remplir. Parallèlement, l'enseignante remplira un questionnaire concernant les compétences de ses élèves. Ces informations seront traitées de façon confidentielle. La démarche proposée se déroulera en classe.

Les informations issues de cette recherche seront utilisées dans le cadre de la réalisation de ma thèse de doctorat en psychopédagogie. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir signer et retourner le formulaire de réponse ci-joint le plus rapidement possible à l'enseignante par l'intermédiaire de votre enfant. Si vous ne retournez pas le formulaire de consentement, nous prendrons pour acquis que vous acceptez que votre enfant participe à la recherche.

Pour obtenir de plus amples informations, vous pouvez communiquer directement avec moi au numéro suivant: tel: 656-2131 poste 7783.

Je vous remercie de votre collaboration et vous prie d'accepter, chers parents, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Nadia Desbiens M.Ps.  
Étudiante au doctorat en psychopédagogie  
sous la supervision du Dr. Égide Royer  
Sciences de l'Éducation  
Université Laval

**Consentement-parents**

Je consens à ce que mon enfant \_\_\_\_\_ ,  
participe au projet de recherche sur les relations sociales des enfants au primaire.

-----  
Date

-----  
Signature d'un parent

**ANNEXE D**

**DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DE LA FORMATION  
EN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OFFERT AUX ENSEIGNANTS**

## **Formation en apprentissage coopératif**

### **ORDRE DU JOUR**

1. **Présentation du projet de recherche**
2. **Implication des enseignants dans le programme d'intervention**
  - 2.1 **Renseignements généraux**
  - 2.2 **Questionnaire d'évaluation des pratiques courantes des enseignants**
3. **L'apprentissage coopératif**
  - 3.1 **Définition**
  - 3.2 **Principes de base**
  - 3.3 **Avantages et efficacité**
  - 3.4 **Structuration des activités**
    - **définition des rôles**
4. **Visionnement du film " Profession prof: Le travail en équipe, le choc des idées"**
5. **Interventions en classe au cours de l'expérimentation**
  - 5.1 **Ateliers d'enseignement des habiletés sociales**
  - 5.2 **Activités coopératives en dyades et en groupes restreints**
  - 5.3 **Fiches de compte-rendu des activités coopératives**
  - 5.4 **Observations en classe**
6. **Retour sur les concepts et les consignes**

**Document d'accompagnement pour la formation  
en apprentissage coopératif**

**1. Présentation du projet de recherche**

Les enfants qui présentent des difficultés de comportement (TC) ont un déficit important de leur capacité d'adaptation aux situations d'apprentissage et éprouvent des difficultés significatives d'interaction avec leur environnement scolaire, social ou familial. Plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales ont été créés pour améliorer les comportements sociaux des jeunes TC mais les résultats obtenus sont mitigés. Certains ont permis d'améliorer le répertoire comportemental et de modifier le comportement social mais la plupart n'ont pas affecté l'appréciation sociale par leurs pairs. De plus, les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme. Qui plus est, même lorsque les enfants manifestent davantage de comportements prosociaux, que ces changements se généralisent en milieu naturel et qu'ils se traduisent par des relations sociales améliorées, les évaluations des pairs ne changent pas. Plusieurs éléments reliés semblent en cause: la réputation négative de l'enfant TC, son statut sociométrique et un biais affectif des pairs dans leur interprétation des comportements de l'enfant TC.

Le présent projet évaluera un programme d'intervention à volets multiples auprès d'enfants qui ont des difficultés comportementales et sociales. L'intervention vise l'amélioration de la compétence sociale et l'intégration sociale dans le groupe de pairs. Le programme privilégie à la fois un entraînement aux habiletés sociales et des activités coopératives visant la modification de la perception des pairs afin d'améliorer la réputation des jeunes qui manifestent des difficultés comportementales et sociales, et ainsi augmenter l'efficacité de l'intervention. Ce programme est fondamentalement relié à l'organisation sociale des liens affiliatifs (réseaux sociaux) qui prévaut dans la classe et aux différentes formes d'intégration sociale des enfants (statut sociométrique) dans le groupe. Ces informations sont des éléments centraux de l'intervention puisque les différentes activités regrouperont les enfants en tenant compte de l'organisation sociale de la classe et du statut sociométrique de chaque enfant.

Ce projet implique 9 classes de 3e année du primaire parmi lesquelles sont ciblés quelques élèves en raison de leurs difficultés comportementales et sociales. Un plan de recherche quasi-expérimental avec pré-tests et post-tests et groupe témoin sera utilisé. Le PARC (Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves

du primaire ayant des difficultés de comportement) sera offert aux six classes constituant les groupes expérimentaux. Trois d'entre elles bénéficieront également d'activités pédagogiques coopératives et d'un programme de tutorat par les pairs afin d'évaluer l'impact d'une telle intervention sur la réputation sociale des élèves en difficulté. Les trois autres classes constitueront le groupe témoin (attention group).

Objectif de la recherche:

Évaluer un programme d'intervention à volets multiples visant l'amélioration de la compétence sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement ainsi qu'une meilleure intégration sociale dans le groupe de pairs. Le programme privilégie l'enseignement des habiletés sociales en groupe classe afin d'améliorer le répertoire comportemental de ces jeunes. Différentes stratégies impliquant des pairs sont également mises à profit soit, des activités coopératives pour le travail scolaire en classe et des interactions de tutelle avec des pairs socialement compétents et reconnus positivement dans l'organisation sociale du groupe. Ces trois stratégies combinées visent à augmenter la quantité et la qualité des interactions sociales des élèves présentant des difficultés de comportement afin d'améliorer leur réputation sociale et ainsi augmenter l'efficacité de l'entraînement aux habiletés sociales.

## **2. Implication des enseignants**

La participation de trois classes de la troisième année du primaire est nécessaire à la réalisation de ce projet de recherche. Les trois enseignants doivent donc accepter d'accueillir et d'assister une professionnelle de recherche qui animera des ateliers d'enseignement des habiletés sociales (Programme PARC) à raison de deux ateliers par semaine (une heure chacun) pendant huit semaines. De plus, on demande aux enseignants de planifier des activités pédagogiques d'apprentissage coopératif en dyade et en petits groupes de 4 ou 5 élèves. Ces activités devront être mises en application quatre fois par semaine durant les huit semaines d'expérimentation (deux en dyade et deux en groupe) et respecter les consignes de regroupement de la professionnelle de recherche assignée à ces classes.

## **3. L'apprentissage coopératif**

L'un des objectifs poursuivis dans le cadre de cette étude vise à modifier la perception des pairs envers les enfants qui manifestent des difficultés comportementales et sociales. Cet objectif ne peut être atteint que si les programmes proposent plus fréquemment des opportunités de contacts positifs entre les élèves. Plusieurs études classiques en psychologie ont



démontré que les enfants deviennent plus coopératifs et s'apprécient davantage lorsqu'ils travaillent ensemble pour atteindre un but.

**Définition:**

L'apprentissage coopératif est une modalité de travail qui permet d'organiser l'enseignement de manière à favoriser le soutien et l'entraide entre élèves. Les activités en apprentissage coopératif permettent de réunir les élèves en petits groupes hétérogènes pour accomplir une tâche et atteindre les objectifs fixés sur le plan scolaire et social. Cette technique met l'accent sur l'importance du contexte social à l'intérieur duquel la construction des connaissances s'effectue. Dans ce modèle, on considère que l'activité cognitive se développe dans les interactions sociales où le contexte y joue un rôle déterminant.

**Principes de base:**

1. Groupes d'apprentissage hétérogènes:

Les élèves travaillent à l'intérieur de petits groupes présentant des différences sur le plans de l'habileté, du sexe, de la race etc. \* habiletés sociales - statut sociométrique

2. Interdépendance positive:

Tous les élèves doivent contribuer et se soutenir les uns les autres. La devise "tous pour un" promeut l'idée du besoin d'autrui pour réaliser un but commun.

3. Responsabilité individuelle:

Chaque membre du groupe a la responsabilité d'arriver à maîtriser le matériel présenté. Les interactions et les tâches sont organisées de manière à ce que tous les membres participent activement à l'atteinte des objectifs et que les efforts de chacun soient valorisés par les autres.

4. Discussion de groupe:

Les activités coopératives reposent sur le dialogue entre les membres du groupe. Les interactions verbales permettent aux élèves d'analyser leurs idées et d'expliquer des concepts. Il est important de prévoir une période de temps pour faire un retour sur le déroulement de l'activité: comment les élèves travaillent ensemble, ce qui a bien fonctionné, ce qui a besoin d'amélioration, comment faire la prochaine fois etc.

### 5. Habiletés sociales:

Des habiletés importantes à la vie de tous les jours sont pratiquées lors des activités coopératives. Écoute, respect de l'autre, négociation, émission des idées, comment exprimer son désaccord, comment accepter une critique etc.

### Avantages

- Augmentation de la concentration, du taux de réussite et du maintien des habiletés acquises
- Augmentation du nombre d'occasions de mettre en pratique les habiletés cognitives telles que la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation de l'information
- Augmentation de la motivation à accomplir une tâche
- Augmentation du nombre d'occasions d'établir des relations et de mettre en pratique les habiletés communicatives ou sociales
- Amélioration des habiletés liées aux relations interpersonnelles, à la collaboration et à la résolution de problèmes.
- Perturbations moins fréquentes du temps d'apprentissage

### Efficacité

- Les stratégies fondées sur la coopération sont supérieures à celles axées sur la compétition pour favoriser la réussite et la productivité
- Amélioration de l'appréciation et de l'acceptation sociale des élèves en difficulté
- Favorise l'établissement de relations sociales
- Amélioration du rendement scolaire chez les élèves qui manquent de motivation
- Augmentation des efforts de collaboration chez les élèves isolés socialement

### Structuration des activités

Trois règles peuvent s'avérer particulièrement utiles pour aider les élèves à apprendre à travailler en groupes de manière productive:

- 1 Chaque élève est responsable de sa contribution et de ses comportements.
- 2 Chaque élève doit être prêt à aider tout membre du groupe qui le demande.
- 3 L'élève ne peut demander l'aide de l'enseignant(e) que s'il n'y a personne dans le groupe qui puisse répondre à sa question.

Divisez la classe en petits groupes hétérogènes et attribuez les rôles d'animateur, de secrétaire, de vérificateur et de porte-parole.

**Animateur:** Incite les autres à communiquer leurs idées, à donner leur opinion ou à aider les autres. Encourage aussi le groupe à travailler avec ardeur.

**Vérificateur:** S'assure que tous les membres sont d'accord avec la réponse donnée et que chacun comprend en quoi consiste le travail.

**Secrétaire:** Prend les notes

**Porte-parole:** Fait le retour sur l'activité en grand groupe

**VOIR ÉLÉMENTS ESSENTIELS DANS LE GUIDE LES TRUCS DU MÉTIER.**

1. Déterminez, articulez de façon claire et vérifiez avec vos élèves les objectifs scolaires (contenu) et coopératifs de l'activité.
2. Veillez à prendre les bonnes décisions en ce qui concerne le placement des élèves dans les différents groupes (grandeur, membres, matériel, emplacement, rôle de chacun)
3. Instaurez un système de récompense de groupe ou d'équipe si c'est possible
4. Expliquez en détail aux élèves ce qu'on attend d'eux relativement à la tâche à accomplir, aux objectifs d'apprentissage, à l'interdépendance, à la responsabilité individuelle, aux critères de réussite et aux comportements de collaboration. Faites-leur même une démonstration.
5. Supervisez les élèves et fournissez une rétroaction et des félicitations particulières en ce qui concerne l'efficacité des groupes et le recours à diverses habiletés sociales au cours du travail en groupe.
6. Évaluez continuellement le rendement des élèves au regard des objectifs particuliers de chaque activité et aidez les à évaluer leur collaboration et celle des autres membres du groupe.

**Conseils:**

VOIR CONSEILS ET AVERTISSEMENTS DANS LE GUIDE LES TRUCS DU MÉTIER.

1. Profitez du mois de février pour habituer les élèves à travailler en petits groupes.
2. Commencez par des structures de coopération courtes et simples.
3. Profitez de chaque occasion d'intégrer le travail d'équipe dans toutes les matières, dans le but de renforcer, de mettre en pratique et de réviser les différents concepts et habiletés.
4. Enseignez et démontrez clairement (à l'aide d'exemples et de non-exemples les concepts de participation et d'interdépendance. Assurez-vous de bien expliquer aux élèves ce qu'on attend d'eux (leur rôle dans l'équipe).
5. Établissez un certain degré de responsabilité individuelle de façon que chaque élève ait à faire ses preuves aux fins de l'évaluation. Ceux qui manquent de motivation devront produire quelque chose. La pression des autres jeunes à l'intérieur du groupe peut aussi encourager les élèves peu stimulés. Il est essentiel que l'enseignant effectue un contrôle des progrès du groupe en vue d'évaluer la participation de chaque membre et la dynamique de toute équipe ainsi que de fournir une rétroaction continue.
6. Donnez souvent au groupe l'occasion de se consulter, en lui posant régulièrement des questions: Qu'est-ce que ce travail avait d'intéressant? Qu'est-ce qui aurait besoin d'amélioration? Quelles sont les étapes qui nous permettraient d'atteindre ces objectifs?
7. Si des élèves protestent sur le fait de faire partie d'un groupe en particulier essayez: de leur fournir une méthode de travail; de réévaluer la composition des groupes afin de s'assurer qu'aucun ne comporte d'association dangereuse; de revenir sur l'enseignement de certaines habiletés sociales (comment exprimer son désaccord, comment donner une rétroaction négative, comment accepter une critique; ou d'expliquer que cela fait partie de l'activité et qu'il en est ainsi pour le moment. La répartition des groupes pourra être modifiée pour l'activité suivante.
8. Veillez à ce que l'apprentissage coopératif soit bien structuré, ce qui sera facile avec une préparation adéquate des élèves et la planification nécessaire.

#### 4. VISIONNEMENT DU FILM

#### 5. INTERVENTIONS EN CLASSE

1. Vous devez planifier quatre activités pédagogiques (30 à 60 min.) par semaine au cours des huit semaines du programme d'intervention. Deux de ces activités s'effectuent en équipe de deux élèves et les deux autres activités se déroulent en petits groupes de 3 à 5 élèves. Ces activités sont déterminées à partir des programmes scolaires utilisés dans votre classe (ex: capsule).
2. Vous devez respecter les consignes de regroupement indiquées par la professionnelle. Si l'un de ces regroupement s'avérait inefficace, rejoindre la professionnelle le plus vite possible afin de procéder à un changement.
3. Distribuer les rôles d'animateur, de vérificateur, de porte-parole et de secrétaire (s'il ya lieu) en vous assurant que chacun connaît bien ses responsabilités.
4. Circulez d'un groupe à l'autre pour vous assurer du bon fonctionnement de l'équipe.
5. Il est très important de prendre le temps de faire une rétroaction avec les équipes. Demandez leur comment a fonctionné leur équipe, ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné, comment améliorer la productivité de l'équipe etc. Mettez à contribution les élèves dont l'équipe s'est bien débrouillée.

#### Fiches de compte-rendu

Après chaque activité coopérative, vous devez remplir une fiche d'évaluation qui nous permettra de savoir à quel moment vous avez fait l'activité, dans quelle matière, comment elle s'est déroulée pour chacune des équipes. VOIR EXEMPLE

## **Observations en classe**

Afin de nous assurer que les activités coopératives sont effectuées de façon relativement homogène dans les trois classes (ceci pour des raisons de contrôle méthodologique de la recherche), les professionnelles observeront à trois reprises le déroulement des activités en classe. Ces observations auront lieu la première, la troisième et la sixième semaine d'expérimentation.

### **6. Préparation d'une activité (simulation)**

Quelles sont les grandes étapes de réalisation d'une activité coopérative, que devez-vous faire, avant, pendant et après?

## **ANNEXE E**

**Procédure de dépistage systématique des difficultés de comportement  
intériorisés et extériorisés**

**(adaptée du Systematic Screening for Behavior Disorders  
de Walker et Severson, 1994)**

### Classement en ce qui a trait aux comportements d'intériorisation

L'intériorisation fait référence à tout problème de comportement qui est dirigé vers l'intérieur, c'est-à-dire en faisant abstraction du milieu social. Il s'agit en fait de problèmes de comportement que souvent l'élève s'impose à lui-même et qui peuvent être associés à des déficits sur le plan comportemental ainsi qu'à des attitudes d'évitement. L'inverse serait toute forme d'intégration au groupe qui faciliterait le développement normal ou attendu du jeune en matière d'adaptation sociale.

#### Exemples de comportements d'intériorisation:

- participe peu ou de façon restreinte aux activités,
- ne parle pas avec les autres élèves,
- se montre réservé, timide ou peu sûr de lui
- évite les autres ou se retire du groupe,
- préfère jouer ou rester seul,
- agit d'une manière craintive,
- ne prend part ni aux jeux ni aux activités,
- ne répond pas aux invitations de ses camarades,
- ne se défend pas.

#### Comportements contraires:

- initie des interactions avec ses compagnons,
- entretient des conversations,
- joue avec les autres, présente un comportement normal pour ce qui est des contacts avec ses camarades,
- révèle un comportement social acceptable,
- participe aux jeux et aux activités,
- résout de manière appropriée les conflits avec ses compagnons,
- se joint aux autres groupes d'élèves.

#### Marche à suivre:

- 1 ) D'abord, relire la définition des comportements d'intériorisation et dresser la liste de tous les élèves de votre classe.
- 2 ) Puis, dans la colonne 1 ci-dessus, inscrire les noms des dix élèves dont les types de comportement correspondent le plus à la définition d'un comportement d'intériorisation.
- 3 ) Finalement, dans la colonne 2, classer les élèves en déterminant à quel degré ils révèlent le comportement en question. L'élève qui démontre le plus de problèmes de comportement d'intériorisation au 1er rang et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les dix élèves soient classés.

**colonne 1**  
liste des élèves révélant des  
comportements d'intériorisation

	Nom des élèves
ceux qui révèlent le plus des comportements d'intériorisation	

**colonne 2**  
Classement des élèves révélant des  
comportements d'intériorisation

	Nom des élèves
le plus ↑	
intériorisé	
le moins ↓	





## **ANNEXE F**

### **Questionnaire d'autoévaluation du sentiment de compétences personnelles**

**ECOLE LE VIGNOLE**

**cahier 1**  
**Auto-Évaluation -- (Harter)**

**PRENOM:** -----

**DATE DE NAISSANCE:** -----

**NOM DE L'ENSEIGNANT(E)** -----

**CODE DE RECHERCHE:** \_\_\_\_\_

# AUTO-EVALUATION

page 1

<b>préférer jouer dehors</b>	<b>préférer regarder la télévision</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>A</b>	

<b>ne jamais se faire de souci</b>	<b>se faire souvent du souci</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>B</b>	

<b>être très bon dans le travail à l'école</b>	<b>pas sûr d'être capable de réussir le travail à l'école</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>1</b>	

<b>avoir des difficultés à se faire des amis</b>	<b>se faire très facilement des amis</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>2</b>	

<b>être très bon dans toutes sortes de sports</b>	<b>ne pas être très bon en sport</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>3</b>	

<b>changer beaucoup de choses</b>	<b>rester comme on est</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>4</b>	

# AUTO-EVALUATION

page 2

<b>être aussi intelligent que les autres enfants</b>				<b>pas sûr d'être aussi intelligent que les autres enfants</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>5</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>avoir beaucoup d'amis</b>				<b>ne pas avoir beaucoup d'amis</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>6</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>désirer s'améliorer en sport</b>				<b>être déjà bon en sport</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>7</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>avoir beaucoup confiance en soi-même</b>				<b>ne pas avoir beaucoup confiance en soi-même</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>8</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>être plutôt lent à terminer les devoirs</b>				<b>être capable de faire les devoirs rapidement</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>9</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>ne pas être une personne très importante</b>				<b>être une personne très importante</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>10</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# AUTO-EVALUATION

page 3

<b>pouvoir bien réussir dans n'importe quel jeu dehors</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>11</b>	<b>pas certain de bien réussir dans les jeux dehors</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------	---	--------------------------	--------------------------

<b>bien aimer la façon de se comporter</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>12</b>	<b>vouloir se comporter autrement</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------	---------------------------------------	--------------------------	--------------------------

<b>oublier souvent ce qu'on apprend</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>13</b>	<b>se souvenir facilement de ce qu'on apprend</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------	---	--------------------------	--------------------------

<b>faire des activités avec beaucoup d'enfants</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>14</b>	<b>faire habituellement des activités tout seul</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------	---	--------------------------	--------------------------

<b>meilleur en sport que les autres enfants</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>15</b>	<b>pas aussi bon en sport que les autres enfants</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------	--	--------------------------	--------------------------

<b>penser qu'on n'est peut-être pas une très bonne personne</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>16</b>	<b>être certain d'être une bonne personne</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------	---	--------------------------	--------------------------

# AUTO-EVALUATION

page 4

aimer l'école parce qu'on a  
de bons résultats



17

ne pas aimer l'école parce  
qu'on n'a pas de bons résultats



vouloir que plus  
d'enfants nous aiment



18

penser que la plupart des  
enfants nous aiment



plutôt regarder les jeux  
et les sports



19

plutôt participer aux  
jeux et aux sports



être très content d'être  
comme on est



20

souhaiter être  
différent.



souhaiter avoir plus de facilité  
à comprendre ce qu'on lit



21

n'avoir aucune difficulté à  
comprendre ce qu'on lit



être populaire auprès des  
autres enfants



22

ne pas être populaire  
auprès des autres enfants



# AUTO-EVALUATION

<b>ne pas apprendre vite les nouveaux jeux dehors</b>	<b>apprendre vite les nouveaux jeux dehors</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>23</b>	

<b>ne pas être content de sa façon de faire les choses</b>	<b>être content de sa façon de faire les choses</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>24</b>	

<b>avoir de la difficulté à trouver les réponses en classe</b>	<b>trouver toujours les réponses en classe</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>25</b>	

<b>trouver facile de se faire aimer.</b>	<b>trouver difficile de se faire aimer.</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>26</b>	

<b>être plutôt le dernier à être choisi pour les sports</b>	<b>être plutôt le premier à être choisi pour les sports</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>27</b>	

<b>être certain de se comporter correctement.</b>	<b>ne pas être certain de se comporter correctement</b>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>28</b>	



## **ANNEXE G**

### **Questionnaire d'évaluation des réseaux affiliatifs**

**ECOLE DU VIGNOBLE**

**cahier 2**  
**Réseau Affiliatif -- (Cairns, Gariépy & Kinderman, 1990)**

**PRENOM:** -----

**NOM DE L'ENSEIGNANT(E) :** -----

**CODE DE RECHERCHE:** -----

## NOMS DES ENFANTS

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

## **ANNEXE H**

### **Questionnaire d'évaluation de la réputation sociale**

**ECOLE LE VIGNOLE**

**cahier 3**  
**Réputation Sociale -- (Lapointe, Noel et Strayer, 1993)**

**PRENOM:** -----

**NOM DE L'ENSEIGNANT(E)** -----

**CODE DE RECHERCHE:** \_\_\_\_\_

POPULARITÉ

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

**BOHNE HUMIEUR**

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

DÉRANGEMENT

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	



LEADERSHIP

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

COOPÉRATION

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

**AGRESSIVITÉ**

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

MATHÉMATIQUES

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

FRANÇAIS

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>
			<b>Marie-Ève V.</b>
			<b>Jessie</b>

ARTS PLASTIQUES

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

ÉDUCATION PHYSIQUE/SPORTS

<b>Vicky</b>	<b>Myriam</b>	<b>Dave</b>	<b>Marc-Antoine</b>	
<b>Carole-Ann</b>	<b>Jessica G.</b>	<b>Mathieu</b>	<b>Kevin</b>	<b>Marie-Ève V.</b>
<b>Jimmy</b>	<b>Pascale</b>	<b>Marianne</b>	<b>Jessica R.</b>	<b>Jessie</b>
<b>Marie-Pier</b>	<b>Thommy</b>	<b>Alexandre</b>	<b>Nicolas</b>	
<b>Marie-Ève C.</b>	<b>Kim</b>	<b>Caroline</b>	<b>Marie-Hélène</b>	

## **ANNEXE I**

**Questionnaire d'évaluation de l'adaptation scolaire  
et sociale selon l'enseignant**



**ECOLE DU VIGNOBLE**

**Évaluation de l'enseignant**

**NOM DE L'ENSEIGNANT(E)** \_\_\_\_\_

### POPULARITÉ

(se fait facilement des ami(e)s, sa présence est recherchée)

		POPULARITÉ					
		Très Faible		Neutre	Très Fort		
		Faible	Faible	Neutre	Fort	Fort	*
		1	2	3	4	5	6
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6

### BONNE HUMEUR

(souriant, ouvert, contact agréable, facile à vivre)

		BONNE HUMEUR					
		Très Faux		Neutre	Très Vrai		
		Faux	Faux	Neutre	Vrai	Vrai	*
		1	2	3	4	5	6
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6

### LEADERSHIP

(Influence sur les autres, imité, obéi)

		Très	Faux	Neutre	Vrai	Très	*	
		Faux	Faux	Neutre	Vrai	Vrai	*	
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6	7
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6	7

### DÉRANGEMENT

(comportement perturbant en classe, dérangeant dans la vie de la classe pour l'enseignant et pour les autres enfants)

		Très	Faux	Neutre	Vrai	Très	*	
		Faux	Faux	Neutre	Vrai	Vrai	*	
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6	7
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6	7

### COOPÉRATION EN ÉQUIPE

(Bonne participation en équipe,  
esprit d'équipe, dynamisme constructif)

		•	Très Faux	Faux	Neutre	Vrai	Très Vrai	•
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6	7
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6	7

### AGRESSIVITÉ

(physique et/ou verbale)

		•	Très Faux	Faux	Neutre	Vrai	Très Vrai	•
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6	7
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6	7

## HUMOUR

(Drôle, comique, raconteur de blagues)

		Très							
		Faux	Faux	Neutre	Vrai	Très			
		Faux	Faux	Neutre	Vrai	Vrai			
		•					•		
ARCHAMBAULT	<b>Vicky</b>	1	2	3	4	5	6	7	
BACON	<b>Carole-Ann</b>	1	2	3	4	5	6	7	
BERTRAND	<b>Jimmy</b>	1	2	3	4	5	6	7	
CASSISTA	<b>Marie-Pier</b>	1	2	3	4	5	6	7	
CHABOT	<b>Marie-Ève</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GIGNAC	<b>Myriam</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GIRARD	<b>Jessica</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GODIN	<b>Pascale</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GUÉRIN	<b>Thommy</b>	1	2	3	4	5	6	7	
LECOURS	<b>Kim</b>	1	2	3	4	5	6	7	
LEMIEUX-GAGNON	<b>Dave</b>	1	2	3	4	5	6	7	
MALTAIS	<b>Mathieu</b>	1	2	3	4	5	6	7	
MICHAUD	<b>Marianne</b>	1	2	3	4	5	6	7	
PELLETIER	<b>Alexandre</b>	1	2	3	4	5	6	7	
PLANTE	<b>Caroline</b>	1	2	3	4	5	6	7	
POIRIER	<b>Marc-Antoine</b>	1	2	3	4	5	6	7	
RACETTE-RAYMOND	<b>Kevin</b>	1	2	3	4	5	6	7	
RACINE	<b>Jessica</b>	1	2	3	4	5	6	7	
ROY	<b>Nicolas</b>	1	2	3	4	5	6	7	
TURENNE	<b>Marie-Hélène</b>	1	2	3	4	5	6	7	
VERREAULT-DUBÉ	<b>Marie-Ève</b>	1	2	3	4	5	6	7	
VILLENEUVE	<b>Jessie</b>	1	2	3	4	5	6	7	

## MATHÉMATIQUES

		Très			Très				
		Faible	Faible	Neutre	Fort	Fort			
		Faible	Faible	Neutre	Fort	Fort			
		•					•		
ARCHAMBAULT	<b>Vicky</b>	1	2	3	4	5	6	7	
BACON	<b>Carole-Ann</b>	1	2	3	4	5	6	7	
BERTRAND	<b>Jimmy</b>	1	2	3	4	5	6	7	
CASSISTA	<b>Marie-Pier</b>	1	2	3	4	5	6	7	
CHABOT	<b>Marie-Ève</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GIGNAC	<b>Myriam</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GIRARD	<b>Jessica</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GODIN	<b>Pascale</b>	1	2	3	4	5	6	7	
GUÉRIN	<b>Thommy</b>	1	2	3	4	5	6	7	
LECOURS	<b>Kim</b>	1	2	3	4	5	6	7	
LEMIEUX-GAGNON	<b>Dave</b>	1	2	3	4	5	6	7	
MALTAIS	<b>Mathieu</b>	1	2	3	4	5	6	7	
MICHAUD	<b>Marianne</b>	1	2	3	4	5	6	7	
PELLETIER	<b>Alexandre</b>	1	2	3	4	5	6	7	
PLANTE	<b>Caroline</b>	1	2	3	4	5	6	7	
POIRIER	<b>Marc-Antoine</b>	1	2	3	4	5	6	7	
RACETTE-RAYMOND	<b>Kevin</b>	1	2	3	4	5	6	7	
RACINE	<b>Jessica</b>	1	2	3	4	5	6	7	
ROY	<b>Nicolas</b>	1	2	3	4	5	6	7	
TURENNE	<b>Marie-Hélène</b>	1	2	3	4	5	6	7	
VERREAULT-DUBÉ	<b>Marie-Ève</b>	1	2	3	4	5	6	7	
VILLENEUVE	<b>Jessie</b>	1	2	3	4	5	6	7	

## FRANÇAIS

		•	Très Faible	Faible	Neutre	Fort	Très Fort	•
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6	7
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6	7

## ARTS PLASTIQUES (Réalisation, habileté à faire)

		•	Très Faible	Faible	Neutre	Fort	Très Fort	•
ARCHAMBAULT	Vicky	1	2	3	4	5	6	7
BACON	Carole-Ann	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	Jimmy	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	Marie-Pier	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	Myriam	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	Pascale	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	Thommy	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	Kim	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	Dave	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	Mathieu	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	Marianne	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	Alexandre	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	Caroline	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	Marc-Antoine	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	Kevin	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	Jessica	1	2	3	4	5	6	7
ROY	Nicolas	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	Marie-Hélène	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	Marie-Ève	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	Jessie	1	2	3	4	5	6	7

**SPORTS (ÉDUCATION PHYSIQUE)**

		•	Très Faible	Faible	Neutre	Fort	Très Fort	•
ARCHAMBAULT	<b>Vicky</b>	1	2	3	4	5	6	7
BACON	<b>Carole-Ann</b>	1	2	3	4	5	6	7
BERTRAND	<b>Jimmy</b>	1	2	3	4	5	6	7
CASSISTA	<b>Marie-Pier</b>	1	2	3	4	5	6	7
CHABOT	<b>Marie-Ève</b>	1	2	3	4	5	6	7
GIGNAC	<b>Myriam</b>	1	2	3	4	5	6	7
GIRARD	<b>Jessica</b>	1	2	3	4	5	6	7
GODIN	<b>Pascale</b>	1	2	3	4	5	6	7
GUÉRIN	<b>Thommy</b>	1	2	3	4	5	6	7
LECOURS	<b>Kim</b>	1	2	3	4	5	6	7
LEMIEUX-GAGNON	<b>Dave</b>	1	2	3	4	5	6	7
MALTAIS	<b>Mathieu</b>	1	2	3	4	5	6	7
MICHAUD	<b>Marianne</b>	1	2	3	4	5	6	7
PELLETIER	<b>Alexandre</b>	1	2	3	4	5	6	7
PLANTE	<b>Caroline</b>	1	2	3	4	5	6	7
POIRIER	<b>Marc-Antoine</b>	1	2	3	4	5	6	7
RACETTE-RAYMOND	<b>Kevin</b>	1	2	3	4	5	6	7
RACINE	<b>Jessica</b>	1	2	3	4	5	6	7
ROY	<b>Nicolas</b>	1	2	3	4	5	6	7
TURENNE	<b>Marie-Hélène</b>	1	2	3	4	5	6	7
VERREAULT-DUBÉ	<b>Marie-Ève</b>	1	2	3	4	5	6	7
VILLENEUVE	<b>Jessie</b>	1	2	3	4	5	6	7

## **ANNEXE J**

**Évaluation de la qualité de l'implantation de l'intervention coopérative  
(observation de l'enseignant en situation)**



### Niveau d'implantation de l'intervention coopérative

Nom de l'enseignant/e: \_\_\_\_\_

Date de l'observation: \_\_\_\_\_

Période (Heure): \_\_\_\_\_

Matière: \_\_\_\_\_

Nature de l'activité: \_\_\_\_\_

Type de regroupement: \_\_\_\_\_

Début de l'observation: \_\_\_\_\_

Fin de l'observation: \_\_\_\_\_

	PRÉSENT	ABSENT	NE S'APPLIQUE PAS
Respect des consignes de regroupement.			
Organisation dans la classe (emplacement, matériel..).			
Retour sur les règles de fonctionnement (responsabilité, coopération, interdépendance positive, aide extérieure).			
Attribution des rôles (animateur, secrétaire, vérificateur et porte-parole) et clarification des attentes, recours au tableau explicatif des rôles.			
Explications de la tâche, des objectifs d'apprentissage, des critères de réussite et des comportements de collaboration.			
Supervision des équipes (l'enseignant circule d'une équipe à l'autre, félicite le bon fonctionnement, encourage les élèves moins motivés, aide et démontre les habiletés requises pour les équipes qui fonctionnent moins bien).			
Contrôle des progrès de l'équipe, évaluation de la participation de chaque membre, de la dynamique de l'équipe (en cours d'activité)f.			
Rétroaction avec les équipes (fonctionnement: comment, quoi, pourquoi..., comment améliorer la productivité, il faut mettre à contribution les équipes qui se sont bien débrouillées).			
Complète la fiche d'évaluation dès la fin de l'activité.			

## **ANNEXE K**

### **Évaluation des activités coopératives par l'enseignant**

## FICHE D'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS COOPÉRATIVES

ACTIVITÉ NO.: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

JOUR -CALENDRIER SCOLAIRE: \_\_\_\_\_

HEURE: DE \_\_\_\_\_ À \_\_\_\_\_

MATIÈRE: \_\_\_\_\_

NATURE DE L'ACTIVITÉ: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

NOMBRE D'ÉLÈVES DANS LE GROUPE \_\_\_\_\_

ÉVALUATION DES ÉQUIPES DE TRAVAIL:

**CRITÈRES D'ÉVALUATION:**

- A = EXCELLENT**
- B = TRÈS BIEN**
- C = BIEN**
- D = PASSABLE**
- E = NE RÉPOND PAS AUX ATTENTES**

ÉQUIPE DE TRAVAIL	PRODUCTIVITÉ	RELATIONS	PARTICIPATION	RESPECT DES RÔLES
GROUPE A				
GROUPE B				
GROUPE C				
GROUPE D				
GROUPE E				
GROUPE F				
GROUPE G				
GROUPE H				
GROUPE I				

COMMENTAIRES:

## **ANNEXE L**

**Démarche analytique de l'organisation  
de la structure sociale de la classe**

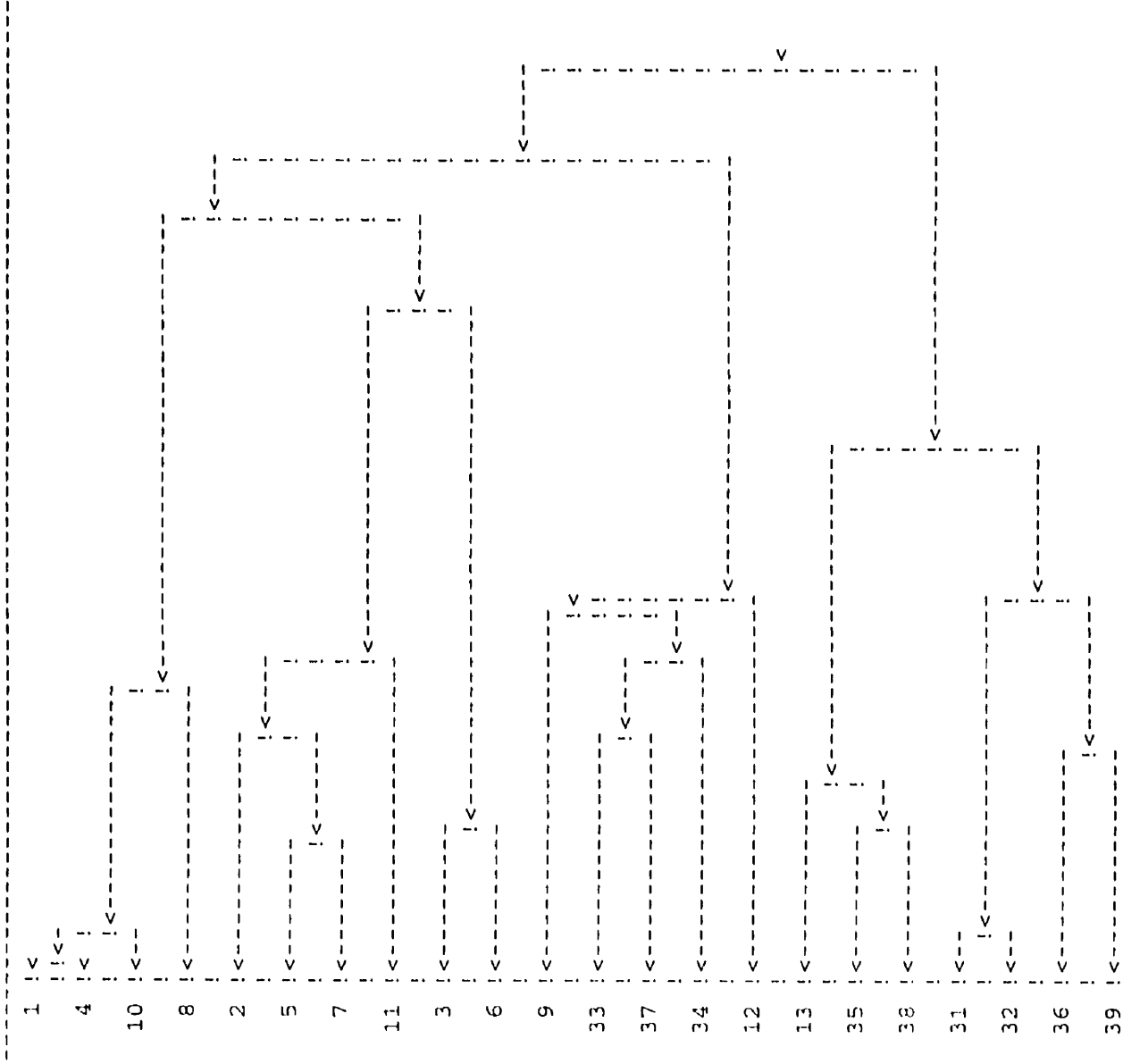
## Matrice de co-occurrence dyadique de la classe 01

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	31	32	33	34	35	36	37	38	39
1		0	2	21	1	1	0	7	2	19	2	1	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1
2	0		1	0	5	8	7	4	1	0	9	1	1	0	0	1	2	0	0	1	0	2
3	2	1		3	1	17	1	3	1	3	1	0	8	3	2	0	3	1	3	0	1	3
4	21	0	3		1	1	0	6	1	16	0	1	1	1	1	0	3	0	1	1	0	2
5	1	5	1	1		0	10	6	1	8	3	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	2
6	1	8	17	1	0		3	1	1	1	2	0	2	1	0	0	3	0	1	0	0	2
7	0	7	1	0	10	3		6	1	2	3	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	3
8	7	4	3	6	6	1	6		3	6	1	1	0	0	0	1	3	0	0	1	0	0
9	2	1	1	1	1	1	1	3		1	0	3	1	2	0	1	6	1	4	1	1	1
10	19	0	3	16	8	1	2	6	1		2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1
11	2	9	1	0	3	2	3	1	0	2		0	1	1	1	0	2	2	1	0	2	3
12	1	1	0	1	1	0	1	1	3	0	0		0	1	0	4	2	0	0	1	1	0
13	0	1	8	1	1	2	0	0	1	0	1	0		2	2	0	1	9	2	0	5	2
31	0	0	3	1	0	1	0	0	2	0	1	1	2		12	2	2	2	3	0	5	6
32	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	12		1	1	1	2	0	1	7
33	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	4	0	2	1		5	0	1	5	1	3
34	3	2	3	3	1	3	2	3	6	2	2	2	1	2	1	5		0	4	4	0	4
35	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	9	2	1	0	0		1	0	4	4
36	0	0	3	1	0	1	0	0	4	0	1	0	2	3	2	1	4	1		3	1	9
37	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5	4	0	3		0	8
38	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	5	5	1	1	0	4	1	0		1
39	1	2	3	2	2	2	3	0	1	1	3	0	2	6	7	3	4	4	9	8	1	



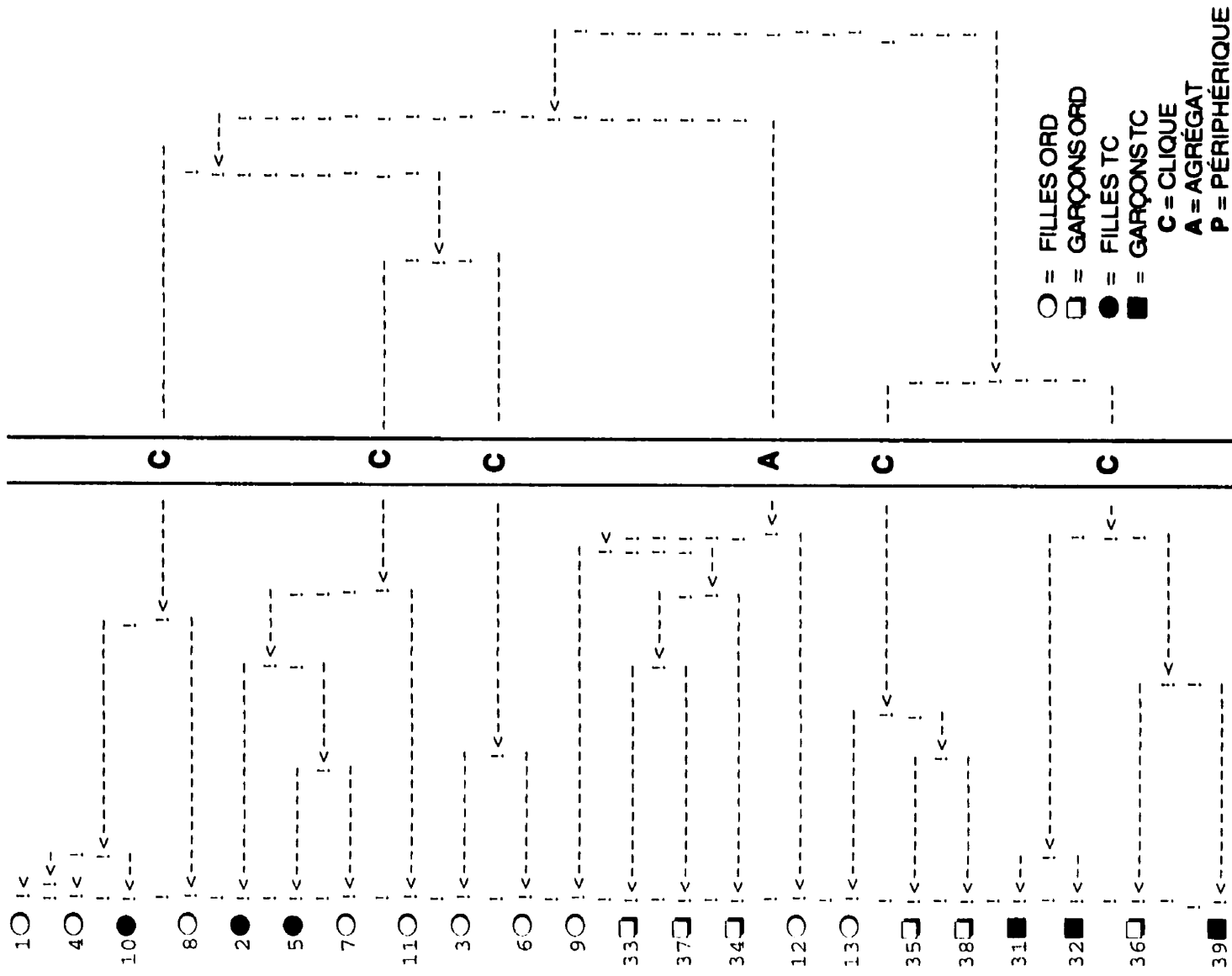
## PROGRAMME GROUPEMENTS

d1 = 21, p < .01 r > .526



## Dendrogramme de la structure affiliative de la classe O1

r=.526, dl=21, p&lt;.01





## Analyse du chi-carré classe 01

-----						
Sub-group Members:	1	4	8	10		
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR
Global	150	81	33.0	198.0	231	483.955 (+) ***
Sub 1	47	14	8.7	52.3	61	196.240 (+) ***
Sub 4	43	17	8.6	51.4	60	161.336 (+) ***
Sub 8	19	30	7.0	42.0	49	24.000 (+) ***
Sub 10	41	20	8.7	52.3	61	139.552 (+) ***
-----						
Sub-group Members:	2	5	7	11		
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR
Global	74	89	23.3	139.7	163	128.860 (+) ***
Sub 2	21	22	6.1	36.9	43	41.922 (+) ***
Sub 5	18	25	6.1	36.9	43	26.702 (+) ***
Sub 7	20	21	5.9	35.1	41	39.841 (+) ***
Sub 11	15	21	5.1	30.9	36	22.042 (+) ***
-----						
Sub-group Members:	3	6				
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR
Global	34	67	4.8	96.2	101	186.024 (+) ***
Sub 3	17	40	2.7	54.3	57	78.947 (+) ***
Sub 6	17	27	2.1	41.9	44	111.328 (+) ***
-----						
Sub-group Members:	9	12	33	34	37	
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR
Global	64	95	30.3	128.7	159	46.362 (+) ***
Sub 9	11	22	6.3	26.7	33	4.368 (+) *
Sub 12	10	8	3.4	14.6	18	15.559 (+) ***
Sub 33	15	12	5.1	21.9	27	23.338 (+) ***
Sub 34	17	36	10.1	42.9	53	5.834 (+) *
Sub 37	11	17	5.3	22.7	28	7.438 (+) **
-----						
Sub-group Members:	13	35	38			
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR
Global	36	50	8.2	77.8	86	104.362 (+) ***
Sub 13	14	24	3.6	34.4	38	32.911 (+) ***
Sub 35	13	12	2.4	22.6	25	52.346 (+) ***
Sub 38	9	14	2.2	20.8	23	23.397 (+) ***
-----						
Sub-group Members:	31	32	36	39		
	f(IN)	f(OUT)	e(IN)	e(OUT)	TOT	CHI SQR
Global	78	96	24.9	149.1	174	132.552 (+) ***
Sub 31	21	22	6.1	36.9	43	41.922 (+) ***
Sub 32	21	10	4.4	26.6	31	72.344 (+) ***
Sub 36	14	22	5.1	30.9	36	17.796 (+) ***
Sub 39	22	42	9.1	54.9	64	21.094 (+) ***
-----						