

Article

« Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire »

François Bowen, Normand Rondeau, Nathalie Rajotte et Jean Bélanger

Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 1, 2000, p. 173-196.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/032033ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire

François Bowen
Professeur

Normand Rondeau
Chercheur

Nathalie Rajotte
Étudiante

Université de Montréal

Jean Bélanger
Chercheur

Direction de la santé publique de Montréal-Centre

Résumé – Cet article¹ traite de l'évaluation de l'implantation et des impacts du programme de prévention de la violence chez des élèves du premier cycle du primaire. Ce programme a été implanté dans 17 classes de 6 écoles de l'Île de Montréal réparties dans deux strates de défavorisation socioéconomique (faible et élevée). L'analyse révèle des gains statistiquement significatifs sur les plans de la prosocialité et des habiletés sociocognitives à la résolution de conflits chez les élèves qui ont participé à plus de 50 % des activités du programme. La qualité de la mise en œuvre du programme s'est révélée une variable importante dans l'efficacité du programme. Les résultats soulèvent des points de discussion concernant les facteurs qui ont influencé la qualité de l'implantation du programme et l'importance des gains réalisés par les élèves sur les plans comportemental et sociocognitif.

Introduction

Les études menées en Amérique du Nord indiquent que de 10 à 25 % des élèves connaîtront, à un moment ou à un autre de leur vie scolaire, des problèmes sévères ou modérés d'adaptation à leur environnement éducatif (California Department of Mental Health, 1992, *In* Miller, Bream et Whitehouse, 1998; Nafpaktitis et Perlmutter, 1998; Ministère de l'Éducation du Québec, 1990). Selon les organismes publics et gouvernementaux, près de 10 % des élèves du primaire ou du secondaire auront besoin de services spécialisés pour surmonter des problèmes émotionnels et comportementaux (U.S. Department of Education, *In* Miller *et al.*, 1998; Nafpaktitis et Perlmutter, 1998;

Ministère de l'Éducation du Québec, 1994). Ces besoins sont tels que les services spécialisés des écoles se retrouvent débordés et doivent se limiter aux interventions les plus urgentes lorsque les difficultés ont déjà pris de l'ampleur (Hébert, 1991; Knoff, 1987; Poliquin-Verville et Royer, 1992).

Les problèmes que vivent ces jeunes sont soit externalisés (violence, hyperactivité, opposition systématique à l'autorité, etc.) soit internalisés (isolement et anxiété sociale, faible estime de soi, dépression, etc.). Dans certains cas, on retrouve même une combinaison des deux types. Cependant, quel que soit le type de problèmes, ils tendent à s'aggraver si rien de spécifique n'est réalisé dès leurs premières manifestations au préscolaire ou au début du primaire (Hymel, Rubin, Rowden et LeMare, 1990; Kupersmidt et Patterson, 1991; Nafpaktitis et Perlmutter, 1998). Par exemple, les enfants qui manifestent des comportements agressifs nettement au-dessus des normes sont souvent rejetés par leurs compagnons et ont tendance à faire porter le blâme de leur rejet sur les comportements hostiles des autres à leur égard (Gagnon, 1988). Si ces attitudes et ces comportements persistent durant quelques années, la perception négative de cet enfant auprès des pairs se « cristallise » au point de rendre très difficile tout changement ultérieur de perception, et ce, en dépit d'un réel changement de conduite de l'enfant qu'une intervention psychosociale pourrait amener (Waas, 1988; Bierman, Miller et Stabb, 1987; Vitaro et Charest, 1988). La plupart du temps, cette marginalisation accroît également les problèmes psychosociaux qui prennent une ampleur considérable à la fin de l'enfance ou au début de l'adolescence, comme la mésadaptation sociale, la délinquance, les problèmes scolaires, la consommation de drogues et d'alcool (Ladd et Price, 1987; Parker et Asher 1987; Quay, 1986; Kupersmidt, Coie et Dodge, 1990; Ladd et Asher, 1985; Tremblay, Gagnon, Vitaro, Leblanc, Larivée, Charlebois et Boileau, 1990; Vitaro, Dobkins, Gagnon et LeBlanc, 1994).

Par ailleurs, une analyse de la situation dans les milieux scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1984; Gauvin et Bouchard, 1995; Ministère de l'Éducation, 1994) montre que la violence sous toutes ses formes (abus verbal, menaces, harcèlement, intolérance, vol, agressions physiques, vandalisme, racisme, etc.) fait non seulement partie du quotidien des écoles québécoises, mais tendrait aussi à croître avec les années.

La question n'est donc plus de savoir s'il faut agir sur une base préventive, mais plutôt de quelle façon rendre les interventions efficaces, notamment au début de la fréquentation du milieu scolaire. Cette tâche n'est pas simple, car la violence tire son origine de plusieurs facteurs de risques personnels (biologiques et développementaux), familiaux (incluant les facteurs économiques), socioculturels et institutionnels (l'environnement scolaire)². Certes, l'école n'a pas de prise sur l'ensemble de ces facteurs de risques. Toutefois, comme le soulignent plusieurs auteurs (Miller *et al.*, 1998; Nafpaktitis et Perlmutter, 1998; Doll et Lyon, 1998; Pianta et Walsh, 1998), l'école peut jouer un rôle déterminant dans la prévention des problèmes psychosociaux en agissant non seulement sur ses propres facteurs de risques (environnement physique inadéquat, pratiques d'enseignement et disciplinaires inappropriées, etc.), mais aussi

sur un certain nombre de facteurs de protection, soit les facteurs qui permettent de réduire l'incidence des problèmes. L'école est l'endroit où se manifeste de façon déterminante l'influence des camarades qui sanctionnent, encouragent ou rejettent nombre de pratiques sociales. Cette influence des pairs peut être mise à contribution et intégrée à l'enseignement de pratiques éducatives préventives. De plus, l'école permet d'assurer une continuité dans les actions préventives. Il est possible de suivre le cheminement d'un enfant d'une année à l'autre et d'ajuster les interventions éducatives en fonction des transformations qu'impose le développement rapide de l'enfant de cinq à douze ans. L'école représente donc un endroit privilégié pour concevoir et mettre en place des actions préventives contre la violence et les problèmes qui lui sont associés.

À cet égard, plusieurs recherches ont montré que certaines habiletés socioaffectives, telles qu'une bonne estime soi et un sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1996; Werner et Smith, 1982), comportementales, dont des conduites prosociales (Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990) et sociocognitives, comme l'empathie, l'attribution d'intentions pacifiques ou non hostiles, le choix de solutions comportementales adaptées, les évaluations réalistes des conséquences, etc. (Crick et Dodge, 1994; Gagnon, 1988; Eisenberg et Miller, 1987; Eisenberg et Strayer, 1987; Eisenberg, Wentzel et Harris, 1998), constituent un ensemble de facteurs de protection qui permettent à l'enfant de mieux réagir à des situations de conflits, de provocation ou de frustration, qui engendrent très souvent de la violence. L'enfant qui présente de telles habiletés démontre en général une fréquence élevée d'interactions coopératives lorsqu'il est comparé à ses pairs moins habiles en la matière (Dodge, Coie et Brakke, 1982; Dodge, 1991; Coie *et al.*, 1990). Ainsi, l'élève qui possède ces qualités se trouve donc généralement bien perçu par ses pairs. Lorsque cette perception positive se maintient au fil des ans, ces enfants risquent beaucoup moins de développer des troubles graves de la conduite que ceux qui, d'année en année, sont perçus négativement ou ignorés par leurs pairs (Hymel *et al.*, 1990; Parker et Asher, 1987).

Voilà pourquoi la très grande majorité des programmes actuels de prévention de problèmes psychosociaux à l'école visent, dans des proportions variables, le développement ou le renforcement des facteurs de protection que nous venons de décrire. Selon Miller et ses collaboratrices (1998), ces programmes s'inscrivent généralement, soit dans des stratégies d'interventions menées essentiellement auprès de la classe, soit dans des stratégies d'intervention sur l'ensemble de l'environnement scolaire, soit encore dans des stratégies d'intervention multimodales, incluant le milieu familial et le milieu communautaire.

Cette étude se propose d'analyser l'implantation et l'impact d'un programme qui recourt à la première de ces stratégies. Tout comme les deux autres approches, l'intervention que nous allons évaluer s'adresse à l'ensemble des élèves. De plus, comme il s'agit de développer ou de renforcer des facteurs de protection, ce type d'intervention revêt également un caractère promotionnel, selon la définition de Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier (1993). Finalement, cette approche, comme les

deux autres, permet de rejoindre les élèves considérés à risque, soit ceux qui cumulent déjà un certain nombre de facteurs de risque, sans les conséquences négatives d'une quelconque stigmatisation. Avec ce groupe d'élèves toutefois, il faut ajouter des mesures plus spécifiques et soutenues afin de mieux répondre à leurs besoins.

Plusieurs recherches évaluatives longitudinales ont établi l'efficacité de ce type d'intervention auprès des élèves de la maternelle et du primaire (*Interpersonal cognitive problem solving*: Shure, 1996; *Improving social awareness et social problem-solving program*: Elias et Clabby, 1992, Elias et Weissberg, 1990; *Second step program*: Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey et Rivara, 1997, Sylvester, Beland et Frey, 1997). Selon les contenus spécifiques des programmes mis en place, les gains réalisés par les élèves paraissent nombreux et diversifiés: développement accru d'habiletés sociocognitives, accroissement des conduites prosociales, diminution des problèmes de comportement, sentiment d'autoefficacité plus élevé, amélioration de la motivation et du rendement scolaire. La plupart de ces gains apparaissent durant la première ou la seconde année de l'intervention, et un certain nombre de ces gains tendent à se maintenir plus longtemps et à se généraliser si l'intervention est réalisée sur au moins deux années consécutives. La plupart de ces programmes ont été conçus et mis en place dans les années soixante-dix et quatre-vingt. Selon nos informations, ce n'est qu'au tournant des années quatre-vingt-dix que de semblables programmes ont vu le jour au Québec. Depuis quelques années, une équipe de la Direction de la santé publique de Montréal-Centre, en collaboration avec un chercheur de l'Université de Montréal, développe des répertoires d'activités destinés aux élèves de la maternelle et du premier cycle du primaire. Ces répertoires, au nombre de quatre (un par ordre scolaire), visent la prévention de la violence en milieu scolaire par le développement des habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels (Lapointe 1993, 1996; Lapointe, Bowen et Laurendeau, 1993*a, b et c*; 1996 *a, b et c*). Ils ont été conçus pour permettre aux intervenants (enseignants, éducateurs, psychologues) du milieu de les utiliser efficacement avec un minimum de préparation et d'encadrement.

Le premier de ces répertoires, *Compétence sociale et socialisation à la maternelle* (Lapointe, 1993, 1996), a récemment fait l'objet d'une évaluation (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999). Des gains, tels que les a évaluées l'enseignante, statistiquement significatifs sur le plan de l'estime de soi (chez les garçons) et des habiletés à la résolution pacifique de conflits interpersonnels (garçons et filles) ressortent des analyses. Le guide d'activités semble également atteindre ses objectifs d'implantation en ce qui a trait à sa souplesse et à sa facilité d'utilisation.

L'objectif principal de la présente recherche est de reprendre l'étude évaluative (implantation et impacts) menée à la maternelle en la faisant porter sur le volet du programme destiné aux élèves du premier cycle du primaire. Nous comptons analyser les retombées de ce programme aux plans des comportements (prosocialité, agressivité, anxiété/retrait social) et des habiletés sociocognitives requises pour la résolution

de conflits. Comme il ressort de certains résultats obtenus avec le volet du programme appliqué à la maternelle, l'analyse sera faite en tenant compte du sexe des enfants et du degré de défavorisation du milieu de vie de l'enfant. En effet, il est bien établi que la pauvreté est souvent associée à une constellation de facteurs de risques (manque de ressources sociales et matérielles, stress familial, faible réseau social, degré de scolarité et inexpérience des parents, monoparentalité, conduites éducatives inadéquates, etc.) qui peuvent contribuer à l'émergence des conduites violentes³. Dans cette voie, il convient d'évaluer dans quelle mesure les facteurs de protection que préconise le programme contrebalancent l'action des facteurs de risques décrits précédemment. Finalement, l'analyse d'impacts prendra en considération la qualité de l'implantation du programme comme un élément susceptible d'affecter l'efficacité de l'intervention.

À cet égard, l'analyse de l'implantation ou de la mise en œuvre du programme revêt un enjeu particulier au primaire. En effet, l'insertion des activités des répertoires au sein de l'ensemble du curriculum scolaire constitue ici un défi beaucoup plus important qu'à la maternelle. Concrètement, la question qui nous intéresse est de savoir comment la préparation et l'animation de ces activités s'intégreront à la gestion des autres apprentissages de la classe. L'utilisation des guides-répertoires par l'enseignant plutôt que par un intervenant spécialisé représente également un aspect important de l'analyse de l'implantation du programme. En général, la formation initiale des enseignantes comporte peu d'éléments relatifs à la prévention des problèmes psychosociaux. Or, le succès du programme que nous nous proposons d'évaluer repose en bonne partie sur le degré d'appropriation des activités par les titulaires de classe. Non seulement cet aspect se révèle essentiel pour assurer un déroulement adéquat des activités, mais également, selon Catalano et Hawkins (1996), Shure et Spivack (1988), Weissberg, Caplan et Sivo (1989), Weissberg et Greenberg (1997), parce que le développement de ces habiletés et le maintien de celles-ci par les élèves dépendent en grande partie des moyens mis en place par l'enseignante pour permettre le transfert de ces contenus à l'ensemble de son enseignement.

Il faut ajouter que très peu de programmes de prévention de ce type ont été évalués systématiquement dans les écoles québécoises et que ce programme utilise largement les contes et la littérature pour enfants, ce qui représente un élément relativement peu répandu dans le domaine de la prévention des problèmes psychosociaux.

En somme, par l'analyse de la mise en œuvre d'un programme axé sur le développement des habiletés sociales et la prévention de la violence au premier cycle du primaire, cette étude vise à déterminer les facteurs susceptibles de faciliter ou de nuire à l'implantation de ce programme, et à évaluer les impacts de l'intervention (le programme) chez les élèves tant sur le plan comportemental que sur le plan socio-cognitif en tenant compte, d'une part, de la qualité de l'implantation du programme et, d'autre part, du niveau socioéconomique du milieu de vie des participants.

Méthodologie

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons analysé l'implantation de l'intervention et en avons évalué l'impact sur les élèves qui en ont bénéficié. La méthodologie et les résultats de ces deux volets seront présentés de façon distincte. Il convient toutefois de décrire en premier lieu les participants à cette étude ainsi que la nature et la structure de l'intervention.

Les participants

L'échantillon se compose de douze écoles primaires de la région de Montréal, dont onze ont été sélectionnées selon une procédure aléatoire à l'intérieur de deux strates (six par strate) de défavorisation définies à partir de l'indice du Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1992)⁴. Dans ces écoles, les enseignantes qui désiraient participer à la recherche devaient décider de leur engagement sans connaître à l'avance si leur école ferait partie du groupe expérimental ou du groupe témoin. Il était toutefois convenu avec les enseignantes et les directions que les écoles qui feraient partie du groupe témoin allaient recevoir l'intervention l'année suivante. Afin de contrôler les biais éventuels de contamination entre les classes du groupe témoin à l'intérieur d'une école ayant également des classes du groupe expérimental, l'affectation au groupe expérimental ou au groupe témoin a été réalisée selon une procédure aléatoire. Ainsi, 10 classes comptant environ 250 élèves du premier cycle du primaire ont formé le groupe expérimental et 14 classes comptant environ 350 élèves ont constitué le groupe témoin. Le nombre de classes dans chaque groupe ne pouvait pas être le même puisque le recrutement des enseignantes se réalisait sur une base volontaire. Finalement, une douzième école a été recrutée à la suite d'une demande particulière de la directrice qui voulait appliquer le programme pour tous ses groupes de la maternelle à la troisième année (sept groupes classes au premier cycle). Comme il s'agissait de la seule école qui désirait se servir du programme sur une si vaste échelle, il nous a paru intéressant, pour des raisons d'implantation notamment, de faire une exception à notre plan d'échantillonnage en incluant cette école avec le reste du groupe expérimental. Au total, 425 élèves de 17 classes (8 provenant d'écoles de milieux défavorisés et 9 de milieux favorisés), ont reçu l'intervention (groupe expérimental) et 350 élèves de 14 classes (11 de milieux défavorisés et 3 de milieux favorisés), ont constitué le groupe témoin. Il est à noter que, pour des raisons de santé, une enseignante du groupe expérimental s'est retirée avant la fin de la recherche.

L'intervention

L'intervention qu'évalue la présente étude est basée sur les activités proposées pour chaque année scolaire (première, deuxième et troisième) dans les trois guides-

répertoires *Habiletés prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire – Répertoire d'animation* (Lapointe, Bowen et Laurendeau, 1993a, b et c; 1996 a, b et c). Chaque guide-répertoire comprend une trentaine d'activités traitant de trois thèmes majeurs: a) les préalables aux habiletés sociales (la connaissance et l'estime de soi; la reconnaissance et l'expression des sentiments; la sensibilité envers les autres); b) les habiletés sociales (la générosité et l'entraide); c) la résolution pacifique des problèmes interpersonnels. Ces guides-répertoires sont bâtis sur le même modèle que celui qui a été conçu pour les élèves de la maternelle (Lapointe 1993 et 1996).

Pour les auteurs de ce programme, les deux premiers thèmes constituent les bases affectives, cognitives et comportementales nécessaires chez l'élève à la mise en pratique de la résolution pacifique de problèmes interpersonnels; il est donc primordial de respecter l'ordre de ces thèmes. Ces guides-répertoires laissent néanmoins à l'enseignante le choix des activités à l'intérieur des trois thèmes. Chaque activité offre à l'enfant, sous forme d'histoires ou de jeux, incluant notamment des jeux de rôle, des situations fictives ou réelles qui traitent de l'un des thèmes décrits⁵. L'enseignante invite les élèves à réfléchir et à réagir à ces thèmes par des discussions de groupe, des dessins, des textes ou des jeux de rôle. Ces activités ne proposent aucun système de renforcement, bien qu'une enseignante qui le désire puisse y intégrer ce type d'intervention. Les concepteurs du programme recommandent aux enseignantes de réaliser, de novembre à mai, deux activités par semaine sur une période de quinze à vingt semaines consécutives, en comptant les congés scolaires. Les guides-répertoires ont été conçus de façon à être autogérés par l'enseignante avec un minimum de formation et de préparation. À ce sujet, une formation sommaire de 90 minutes, incluant une sensibilisation à la résolution de problèmes interpersonnels et la présentation du matériel, a été offerte en septembre et octobre aux enseignantes participantes. Une rencontre d'encadrement (moins d'une heure) et une rencontre bilan (à la fin des activités) se sont également tenues.

– Méthodologie de l'étude d'implantation

Les instruments – L'étude d'implantation visait à cerner les facteurs favorables à l'implantation du répertoire d'activités, la pertinence du matériel et son utilisation. Pour évaluer ces aspects, quatre moyens ont été utilisés: le relevé des rencontres de soutien, le journal de bord, un questionnaire général et les entrevues postintervention.

Le relevé des rencontres de soutien consistait en des notes prises par l'attaché de recherche lors de trois rencontres individuelles de soutien avec les enseignantes sur les commentaires, les problèmes et les solutions rattachés à l'utilisation du guide. La première rencontre avait lieu juste avant le début des activités, la seconde à la mi-temps et la troisième vers la fin de l'année scolaire.

Le journal de bord évaluait la faisabilité et la pertinence de chaque activité. Il consistait en une série de fiches comprenant des questions à choix multiples portant sur l'intérêt des enfants, la facilité d'application, les durées de préparation et d'animation, et l'adaptation de l'activité à l'âge des enfants. Une section pour les commentaires sur des modifications apportées ou suggérées par l'enseignante terminait l'instrument. L'enseignante devait compléter cette fiche après chaque activité. Ceci permettrait de documenter la préparation et l'animation des activités qu'elle avait réalisées.

Le questionnaire général que les enseignantes complètent au post-test a été développé en deux versions, l'une pour le groupe expérimental et l'autre pour le groupe contrôle. Les deux versions comprenaient une section commune visant à recueillir des informations sur l'âge et le nombre d'années d'expérience des enseignantes. La version destinée aux enseignantes du groupe contrôle comprenait des questions spécifiques sur la réalisation d'activités ayant les mêmes objectifs que le programme utilisé dans le groupe expérimental afin de s'assurer de la comparabilité des deux groupes. Pour les enseignantes du groupe expérimental s'ajoutaient des questions permettant de mieux cerner leur satisfaction et leur appréciation du matériel et de son contenu, du soutien reçu pour l'intervention et du projet en général.

Les entrevues postintervention visaient à recueillir le plus d'informations quant à la présentation et au déroulement des activités, à l'animation et à la pertinence des activités et du matériel, et aux effets de l'intervention (perception générale). Les entrevues se sont déroulées en groupe lors d'une rencontre à la fin de l'année scolaire ou de façon individuelle pour les enseignantes absentes à la rencontre. Les responsables du projet animaient l'entrevue; ils disposaient d'une grille d'entrevue semi-structurée conçue de façon à couvrir l'ensemble des dimensions visées par la recherche.

Le modèle d'analyse – L'ensemble des données recueillies à partir de ces quatre mesures devait être résumé en fonction de trois dimensions, soit les agents (expérience professionnelle, style pédagogique, personnalité), le programme (appréciation du matériel et du soutien accordé) et le milieu (taille des groupes, culture des enfants, langues et degré de défavorisation de l'école). Cependant, compte tenu du manque de validité des mesures prévues pour évaluer les agents, seules les deux dernières dimensions ont pu être couvertes. Ce modèle d'analyse s'inspire largement de celui qui a été utilisé pour l'évaluation du programme de la maternelle (Bélanger *et al.*, 1999). Par ailleurs, étant donné les interrelations constantes entre les caractéristiques du programme et les caractéristiques des milieux d'implantation, nous avons jugé bon de présenter les résultats et la discussion au sein d'une même section. Ceci permettra une analyse plus précise et évitera d'éventuelles redondances.

– Méthodologie de l'étude des effets

Le devis – L'évaluation des effets a été réalisée à partir d'un devis quasi expérimental prétest/post-test avec groupe témoin, permettant de contrôler la majorité des obstacles à la validité interne dont notamment la maturation de l'enfant pendant

l'année scolaire (Cambell et Stanley, 1963). Cependant, ce devis ne prend pas en compte tous les facteurs d'invalidité liés aux interactions avec la sélection. Les conduites sociales des élèves étaient évaluées par l'enseignante, qui répondait pour chacun d'eux au *Questionnaire d'évaluation des comportements au primaire* (QECP) (voir *infra*). Afin de ne pas créer une surcharge de travail pour l'enseignante, nous avons choisi, de façon aléatoire, seulement dix élèves par classe. Ainsi, 108 garçons et 106 filles ont été évalués par leur enseignante au prétest et au post-test. Si on exclut les dix élèves de la classe de l'enseignante qui s'était retirée avant le post-test pour des raisons de santé, le taux d'attrition entre le début et la fin de l'évaluation est inférieur à 3%.

Les instruments – L'évaluation du comportement de l'enfant a été réalisée par l'enseignante à l'aide du QECP. Cet instrument est une version du *Preschool behavior questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974; Fowler et Park, 1979) jumelé au *Prosocial behavior questionnaire* (Weir et Duveen, 1981). Des études de validation indiquent que des facteurs relativement stables peuvent être extraits du questionnaire (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer, 1992). Le QECP compte 61 énoncés (items) qui permettent notamment de produire trois échelles : l'échelle d'agressivité-hyperactivité (13 items), l'échelle d'anxiété-retrait social (5 items) et l'échelle de prosocialité (10 items).

L'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (ERPI) – Les dix enfants de chaque classe ont été évalués à deux reprises (octobre et mai) avec le QECP; ils le furent aussi par rapport à leurs habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels, et cela, à partir de quatre situations hypothétiques décrites dans le *Social problem solving test* (Rubin, Bream et Rose-Krasnor, 1991) que Groleau (1990) a adapté en français. Chaque enfant rencontrait individuellement l'auxiliaire de recherche qui lui soumettait quatre situations problématiques susceptibles de créer des conflits avec d'autres enfants. L'instrument original comportait neuf situations. Afin de ne pas alourdir la collecte des données, nous avons choisi les quatre situations qui nous semblaient les plus représentatives du vécu scolaire des élèves du premier cycle du primaire. Après chaque description, l'auxiliaire de recherche interrogeait l'enfant: a) sur le type d'émotion qu'il ressentirait si la situation se produisait réellement; b) sur sa perception anticipée de la situation comme problématique ou non (Est-ce que cela créerait un problème entre toi et ces enfants?); c) sur l'inférence de responsabilité et d'intention (D'après-toi, qu'est-ce qui s'est passé?, Est-ce qu'il a fait exprès ou c'était un accident?); d) la ou les solutions qu'il proposerait pour régler le problème (Qu'est-ce que tu ferais si cela arrivait réellement?). Afin de faciliter la saisie ultérieure des données, l'entrevue était enregistrée sur cassette audio. Le taux moyen de fidélité interjuge calculé selon le kappa de Cohen (1960) pour les différentes catégories de réponses fournies à ces questions est de 0,91 (taux établi avec 10% de l'échantillon). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons retenu deux variables dépendantes avec cet instrument, soit les types d'intentions inférées (intentionnelles ou accidentelles) et les types de solutions proposées (agressives ou non agressives).

La procédure – Les guides d'intervention ont été distribués aux enseignantes du groupe expérimental au début de l'intervention. Pour leur part, les enseignantes du groupe témoin n'ont reçu le répertoire d'activités qu'à la fin de la période d'évaluation. Les enseignantes des deux groupes ont rempli le QECP à deux reprises: avant la distribution du répertoire d'activités (fin octobre 1993) et après l'intervention (début mai 1994).

Le modèle d'analyse des effets – Des analyses de variance à mesures répétées (premier et deuxième temps) ont été réalisées sur sept variables dépendantes : les échelles d'agressivité, de prosocialité et d'anxiété-retrait social du QECP, le nombre d'inférences accidentelles et intentionnelles ainsi que le nombre de solutions agressives et non agressives proposées aux situations hypothétiques. Quatre variables indépendantes ont été retenues : le temps de la collecte (premier et deuxième temps), le groupe de sujets (expérimental et contrôle), le sexe des sujets et le degré de défavorisation socioéconomique (supérieur ou inférieur à la moyenne). Considérant par ailleurs que l'intensité de l'intervention pouvait avoir un effet modérateur sur les retombées du programme, nous n'avons retenu dans le groupe expérimental que les classes qui avaient réalisé plus de 50% des activités prévues. Compte tenu de la quantité de variables indépendantes déjà utilisées et afin de ne pas multiplier indûment le nombre d'analyses, nous avons considéré l'indice d'implantation (pourcentage d'activités réalisées) comme une variable de sélection plutôt que comme variable indépendante.

Résultats

Les impacts du programme

Le plan d'analyse – La vérification des effets directs du programme sur les sept variables dépendantes a été réalisée au moyen d'analyses de variance mixtes à partir de la procédure GLM (*General linear model*) du progiciel statistique SPSS afin de tenir compte du fait que les cellules du modèle d'analyse ne sont pas balancées. Dans chaque cas, les variables concernant le type d'inférence (accidentelle ou intentionnelle) et celles qui se rapportent aux types de solutions proposées (agressives ou non agressives) ont au préalable fait l'objet d'une analyse multivariée. Contrairement aux trois variables issues du QECP, ces variables ne sont pas indépendantes les unes des autres: par exemple, pour une situation donnée, l'élève ne peut choisir qu'entre une inférence intentionnelle ou accidentelle; il ne peut pas nommer les deux. Ce type de variables doit être analysé en paire dans un premier temps. En bref, l'analyse de base comporte cinq tests statistiques portant sur autant de variables ou de groupements de variables dépendantes : l'échelle d'agressivité, l'échelle de prosocialité, l'échelle d'anxiété-retrait social, le type d'inférences et le type de solutions proposées.

Deux séries d'analyses ont été réalisées pour ces cinq variables dépendantes. La première série comprenait les variables indépendantes « temps » (premier et deuxième temps), « groupe » (expérimental et témoin) et « sexe »; la seconde série portait sur les variables « temps », « groupe » et « défavorisation » (inférieur ou supérieur à la moyenne de l'indice de défavorisation). Puisque les hypothèses testées ici portent davantage sur les effets de l'intervention, ce sont l'interaction de premier niveau entre le temps de collecte et le groupe d'expérimentation ainsi que les interactions de deuxième niveau incluant l'interaction précédente (temps x groupe x sexe; temps x groupe x défavorisation) qui ont retenu notre attention dans l'interprétation des résultats.

Finalement, lorsque les analyses multivariées révélaient des interactions significatives avec l'une ou l'autre des paires de variables sociocognitives (inférences ou solutions), des analyses de variances à mesures répétées ont été réalisées sur ces variables prises séparément. Ce sont ces résultats que rapportent les tableaux 2 et 4.

Les résultats de l'analyse – La première série d'analyses (comprenant les variables indépendantes groupe, temps et sexe) dénote trois effets d'interaction groupe par temps statistiquement significatifs, soit pour l'échelle de prosocialité [tableau 1 : $F_{(1,210)} = 5,758$; $p = 0,017$], le type d'inférence [tableau 2 : $F_{(2,212)} = 3,659$; $p = 0,028$] et le type de solutions proposées par l'élèves [tableau 2 : $F_{(2,212)} = 5,358$; $p = 0,005$].

Tableau 1
Analyses de variance à mesures répétées réalisées
sur les scores moyens des échelles du QECP***

	Groupe expérimental			Groupe témoin			Valeurs de F (effets simples et interactions)			
	Garçons (n = 48)	Filles (n = 44)	Total (n = 92)	Garçons (n = 60)	Filles (n = 62)	Total (n = 122)	Temps	Groupe	Temps X Groupe	Temps X Groupe X Sexe
Comportements										
Agressivité										
prétest	4,35 (4,82)	1,95 (2,88)	3,21 (4,17)	5,05 (5,43)	2,79 (4,49)	3,90 (5,08)	0,448	2,456	0,010	1,096
post-test	3,08 (4,56)	3,70 (4,20)	3,38 (4,37)	4,75 (6,61)	3,74 (5,40)	4,24 (5,50)				
Prosocialité										
prétest	6,00 (5,07)	7,30 (4,85)	6,62 (4,99)	6,00 (4,15)	6,39 (5,00)	6,20 (4,60)	7,027**	6,268*	5,758*	1,638
post-test	8,74 (5,07)	8,31 (4,71)	8,54 (4,88)	6,00 (4,81)	6,58 (4,28)	6,30 (4,53)				
Anxiété										
prétest	2,11 (2,22)	2,19 (2,31)	2,15 (2,25)	2,32 (2,33)	2,51 (2,53)	2,42 (2,42)	0,412	0,553	0,116	0,071
post-test	2,09 (2,04)	2,11 (2,37)	2,10 (2,20)	2,27 (2,50)	2,20 (2,50)	2,24 (2,50)				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** Les écarts-types sont placés entre parenthèses.

Tableau 2
Analyses de variance à mesures répétées réalisées sur le nombre moyen
d'inférences et de solutions proposées par l'élève (E.R.P.I.)***

	Groupe expérimental			Groupe témoin			Valeurs de F (effets simples et interactions)			
	Garçons (n = 41)	Filles (n = 51)	Total (n = 92)	Garçons (n = 61)	Filles (n = 64)	Total (n = 125)	Temps	Groupe	Temps X Groupe	Temps X Groupe X Sexe
Mesures sociocognitives										
Inférences (intentionnelles et accidentelles)							6,472**	0,641	6,659*	0,710
Inférences intentionnelles							3,738*	1,271	6,440*	0,216
prétest	2,15 (0,66)	2,00 (0,95)	2,07 (0,82)	1,69 (0,86)	1,71 (1,03)	1,70 (0,95)				
post-test	1,62 (0,92)	1,62 (0,88)	1,62 (0,98)	1,72 (0,94)	1,71 (1,10)	1,72 (1,02)				
Inférences accidentelles							0,736	1,214	3,644(*)	0,001
prétest	1,85 (0,66)	1,97 (0,90)	1,92 (0,80)	2,19 (0,86)	2,24 (1,05)	2,22 (0,96)				
post-test	2,18 (0,90)	2,21 (0,83)	2,20 (0,86)	2,17 (0,94)	2,11 (1,05)	2,14 (1,00)				
Solutions proposées (agressives et non agressives)							1,666	3,806*	5,358**	0,762
Solutions agressives							2,320	0,200	3,812*	1,486
prétest	0,150 (0,57)	0,098 (0,36)	0,120 (0,47)	0,098 (0,35)	0,031 (0,18)	0,064 (0,28)				
post-test	0,171 (0,44)	0,039 (0,20)	0,098 (0,33)	0,377 (0,85)	0,031 (0,18)	0,200 (0,63)				
Solutions non agressives							0,007	7,636**	8,421**	0,001
prétest	1,29 (1,19)	1,43 (1,08)	1,37 (1,13)	1,30 (1,07)	1,28 (1,05)	1,29 (1,05)				
post-test	1,59 (1,20)	1,67 (1,35)	1,63 (1,28)	1,05 (1,11)	0,99 (1,07)	1,01 (1,08)				

(*) : 0,05 < p < 0,1; * : p < 0,05; ** : p < 0,01; *** Les écarts-types sont placés entre parenthèses.

Concernant l'échelle de prosocialité, la moyenne du groupe expérimental s'accroît alors qu'elle reste pratiquement stable pour le groupe témoin. Des retombées positives semblent également ressortir en ce qui a trait au nombre moyen d'inférences accidentelles qui augmentent dans le groupe expérimental entre le prétest et le post-test, mais ce nombre demeure plutôt stable dans le groupe témoin [tableau 2 : $F_{(2,212)} = 3,644$; $p = 0,058$]. Ce résultat modifie le nombre moyen d'inférences intentionnelles, qui diminue au sein du groupe expérimental tout en demeurant assez stable dans le groupe témoin [tableau 2 : $F_{(2,212)} = 6,44$; $p = 0,012$]. Par ailleurs, l'analyse des solutions proposées par les élèves aux situations qui leur étaient soumises indique aussi des gains en faveur du groupe expérimental. La moyenne des solutions agressives de ce dernier diminue tandis que le phénomène inverse s'observe dans le

groupe témoin [tableau 2 : $F_{(2,212)} = 3,812$; $p = 0,052$]. Pendant la même période, le groupe expérimental accroît son nombre moyen de solutions non agressives; ce nombre diminue dans le groupe témoin [tableau 2 : $F_{(2,212)} = 10,644$; $p = 0,001$].

La seconde série d'analyses menée avec la variable indépendante «défavorisation» (en remplacement de la variable «sexe») présente presque les mêmes retombées positives significatives en faveur du programme (voir les tableaux 3 et 4). Bien que les F ratios changent, ils demeurent significatifs. Comme avec l'analyse précédente réalisée avec la variable sexe, on ne décèle aucune interaction significative de deuxième niveau avec la variable défavorisation (voir les tableaux 3 et 4).

Tableau 3
Analyses de variance à mesures répétées réalisées
sur les scores moyens des échelles du QCEP***

	Groupe expérimental			Groupe témoin			Valeurs de F (effets simples et interactions)			
	défavorisé n = 56	favorisé n = 36	total n = 92	défavorisé n = 94	favorisé n = 28	total n = 122	Défavorisation	Temps X Groupe	Temps X Groupe	Temps X Défavorisation
Comportements										
Agressivité										
prétest	3,96 (4,35)	2,03 (3,63)	3,21 (4,17)	3,30 (4,50)	5,89 (6,36)	3,90 (5,08)	1,770	10,78**	0,181	0,088
post-test	3,93 (4,66)	2,53 (3,80)	3,38 (4,37)	3,39 (4,70)	7,07 (6,99)	4,24 (5,50)				
Prosocialité										
prétest	6,54 (5,43)	6,76 (4,32)	6,63 (4,99)	5,53 (4,37)	8,38 (4,71)	6,20 (4,60)	1,707	2,055	7,961**	0,482
post-test	8,85 (5,34)	8,08 (4,14)	8,54 (4,88)	6,13 (4,48)	6,86 (4,73)	6,30 (4,53)				
Anxiété										
prétest	2,43 (2,37)	1,72 (2,02)	2,15 (2,26)	2,30 (2,31)	2,79 (2,77)	2,42 (2,42)	0,882	2,842 (*)	0,017	0,118
post-test	2,13 (2,19)	2,06 (2,25)	2,10 (2,20)	1,92 (2,07)	3,31 (3,38)	2,24 (2,50)				

(*) $0,05 < p < 0,1$; * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** Les écarts-types sont placés entre parenthèses.

Ces variables ne semblent donc pas produire d'effets modérateurs significatifs de l'intervention sur les variables dépendantes. Autrement dit, notre analyse indique que le programme de prévention permet aux élèves des milieux défavorisés de réaliser sensiblement les mêmes gains que les élèves des milieux socioéconomiques moyens ou élevés. Cette conclusion doit être nuancée en ce qui a trait au nombre moyen de solutions agressives. En effet, contrairement aux résultats du tableau 2, la diminution du nombre moyen de solutions agressives chez les élèves du groupe expérimental, jumelée à une augmentation dans le groupe témoin, ne se révèle pas significative selon l'analyse statistique de l'interaction «temps» par «groupe» [tableau 4 : $F_{(2,212)} = 0,980$; $p = 0,230$]. Par ailleurs, l'analyse indique que dans l'ensemble (prétest et post-test), les enfants des milieux défavorisés émettent en moyenne un plus grand nombre de

solutions agressives que ceux des milieux plus favorisés (effet simple « défavorisation » : $F_{(2,212)} = 7,017$; $p = 0,009$). Cet écart s'observe notamment au sein du groupe expérimental: malgré la diminution du nombre moyen de solutions agressives chez les élèves des milieux défavorisés (de 0,2 à 0,143), ces derniers demeurent tout de même à un niveau plus élevé que les élèves des milieux plus favorisés (tableau 4: $p = 0,047$).

Tableau 4
Analyses de variance à mesures répétées réalisées sur le nombre moyen d'inférences et de solutions proposées par l'élève (E.R.P.I.)***

	Groupe expérimental			Groupe témoin			Valeurs de F (effets simples et interactions)			
	Garçons (n = 49)	Filles (n = 43)	Total (n = 92)	Garçons (n = 100)	Filles (n = 25)	Total (n = 125)	Temps	Temps X Groupe	Temps X Groupe X Défavorisation	Temps
Mesures sociocognitives										
Inférences (intentionnelles et accidentelles)							1,750	1,398	2,567(*)	2,155
Inférences intentionnelles							0,025	1,653	4,697*	0,109
prétest	2,05 (0,91)	2,08 (0,73)	2,07 (0,82)	1,72 (0,99)	1,60 (0,83)	1,70 (0,95)				
post-test	1,54 (0,90)	1,69 (0,89)	1,61 (0,89)	1,74 (1,03)	1,60 (1,05)	1,72 (1,03)				
Inférences accidentelles							0,271	0,665	5,103*	0,287
prétest	1,92 (0,86)	1,92 (0,73)	1,92 (0,80)	2,20 (0,98)	2,33 (0,90)	2,22 (0,96)				
post-test	2,27 (0,96)	2,11 (0,75)	2,20 (0,86)	2,18 (1,05)	1,93 (0,70)	2,14 (1,00)				
Solutions proposées (agressives et non agressives)							3,752*	1,612	3,079*	1,430
Solutions agressives							7,017**	0,073	0,980	0,627
prétest	0,200 (0,61)	0,023 (0,15)	0,120 (0,47)	0,070 (0,29)	0,040 (0,20)	0,064 (0,28)				
post-test	0,143 (0,41)	0,047 (0,21)	0,098 (0,33)	0,250 (0,70)	0,001 (0,01)	0,200 (0,64)				
Solutions non agressives							1,015	3,026(*)	6,103*	2,868(*)
prétest	1,43 (1,10)	1,30 (1,17)	1,37 (1,13)	1,23 (1,03)	1,52 (1,12)	1,29 (1,05)				
post-test	1,65 (1,27)	1,60 (1,31)	1,63 (1,28)	0,92 (1,02)	1,36 (1,25)	1,01 (1,08)				

(*): $0,05 < p < 0,1$; *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; *** Les écarts-types sont placés entre parenthèses.

Discussion

La présente recherche avait pour objectifs de déterminer les facteurs susceptibles de contribuer ou de nuire à l'implantation d'un programme axé sur le développement de la compétence sociale à la maternelle et d'évaluer les impacts de l'intervention (le

programme) chez les élèves tant sur le plan comportemental que sur le plan sociocognitif en tenant compte d'une part, de la qualité de l'implantation du programme et, d'autre part, du niveau socioéconomique du milieu de vie des participants.

Discussion et présentation des résultats relatifs à l'implantation

L'analyse des conditions d'implantation du programme a été réalisée à partir des caractéristiques du programme et du soutien offert aux enseignantes ainsi que des caractéristiques du milieu d'implantation. Pour ce qui est des caractéristiques du programme, l'analyse révèle que le temps de préparation (12 minutes en moyenne) et de déroulement des activités (24 minutes en moyenne) dépasse très rarement ce qui avait été prévu par les concepteurs du programme (15 et 30 minutes respectivement pour la préparation et le déroulement d'une activité). Les enseignantes ont trouvé que les consignes étaient claires et faciles à exécuter respectivement pour 94% et 82% des activités réalisées. Elles ne rapportent aucun problème d'animation pour 93% des activités. Elles ont jugé que près de 91% des activités étaient bien adaptées à leurs groupes et à leurs élèves, et que 85% ont capté l'intérêt des enfants. Le nombre moyen d'activités réalisées par semaine a été de 1,5 alors que les concepteurs visaient deux activités hebdomadaires. L'ensemble de ces résultats est similaire avec ceux obtenus avec le répertoire d'activités de la maternelle (Bélanger *et al.*, 1999). Le pourcentage d'activités réalisées y paraît plus élevé que pour la maternelle (75% contre 66%) bien que, dans ce dernier cas, le répertoire ait comporté 30% (14) d'activités de plus. Précisons que si l'on retire les cinq groupes classes qui ont réalisé moins de 50% des activités, le pourcentage d'activités réalisées par les groupes qui ont été retenus pour l'analyse d'impacts dépasse 80%. Les attentes des concepteurs du programme semblent également avoir été atteintes en ce qui a trait à l'insertion des activités au sein du cheminement scolaire. Le cours de formation personnelle et sociale (FPS) s'est révélé idéal pour réaliser les activités. Plusieurs raisons expliquent ce résultat. Premièrement, les enseignantes disposaient en moyenne d'une heure par semaine pour la FPS. Deuxièmement, le programme de ce cours comportait des volets concernant «La vie en société» et «Les relations interpersonnelles» dont les objectifs sont similaires à ceux du programme de prévention de la violence. Bien que certaines enseignantes aient utilisé de temps en temps les contes dans le cadre de leur cours de français, la plupart d'entre elles considéraient que le cours de FPS représentait le moyen par excellence pour mettre en application le programme. À la lumière de la disparition de ce cours proposé par la réforme du programme au primaire et au secondaire (Gouvernement du Québec, 1997), on peut se demander quelles pourraient être la ou les solutions de rechange. Certes, l'inclusion du programme au sein des cours de français (pour les contes) et de morale peut représenter une solution intéressante selon les enseignantes consultées. Quoi qu'il en soit, plusieurs d'entre elles ont fait remarquer que ce type d'activités répondait à des besoins essentiels tant pour la formation des élèves que pour elles-mêmes. Les quelques minutes consacrées chaque semaine à ces

activités permettent, selon elles, d'épargner encore plus de temps et d'énergie qu'elles emploieraient autrement à régler un tas de petits problèmes récurrents ou des conflits qui s'aggravaient, faute d'interventions préventives.

Par ailleurs, les trois rencontres de soutien ont eu lieu telles qu'elles avaient été planifiées pour l'ensemble des participantes. Ces rencontres ont été jugées suffisantes par 90 % des enseignantes et le service téléphonique qui avait été réservé pour répondre à des besoins de soutien ponctuels n'a presque jamais été utilisé. Afin d'améliorer les rencontres de soutien, les enseignantes suggèrent toutefois une première rencontre où l'animation de certaines activités des guides seraient présentées de façon plus détaillée et plus dynamique. Ceci permettrait de bien illustrer les procédures d'animation des activités.

L'évaluation de l'implantation des activités nous a aussi permis de constater qu'une des grandes qualités du programme était l'intérêt suscité tant chez les élèves que chez les enseignantes. Chez les élèves, le contenu suscite une participation très active et soutenue tout au long de l'année. Ces résultats sont conformes en tout point à ceux qui ont été obtenus avec l'étude évaluative menée à la maternelle (Bélanger *et al.*, 1999). Dans quelques classes, la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison était autre que le français se trouvait très élevée. Dans ces groupes, les difficultés de compréhension de certains élèves pouvaient poser des problèmes sur le plan de l'animation et de la participation. Les enseignantes aux prises avec ce problème ont dû utiliser des stratégies d'animation complémentaires afin de réduire les difficultés de compréhension de certains élèves : a) vérification préalable de la compréhension de certains éléments du vocabulaire utilisés dans l'histoire et sa narration ; b) simplification ou élimination pure et simple de certaines histoires ; c) en lien avec le point b, reprise d'autres histoires et traitement plus à fond sur plus d'une séance. Ces ajustements leur ont permis de réaliser plus de 75 % des activités des répertoires. Par ailleurs, des enseignantes ont relevé que les enfants de certains groupes socioculturels pouvaient éprouver des difficultés à exprimer leurs sentiments en prenant part aux activités relatives à l'expression des émotions. Même si ce problème ne semble pas avoir affecté de façon significative le déroulement et le nombre des activités réalisées par les enseignantes qui l'ont rapporté, ce phénomène mérite des ajustements. Selon elles, la règle d'or dans ce genre de situation est de respecter les aptitudes et les capacités de l'élève. Malgré ces difficultés et ces ajustements nécessaires, ces enseignantes ont réalisé plus de 75 % des activités. Ceci témoigne de la souplesse du matériel pédagogique, mais encore plus de la détermination et de la motivation de ces enseignantes.

À ce sujet, bien que l'ensemble des résultats concernant la préparation, l'animation, la participation des élèves, le nombre d'activités réalisées en moyenne, ainsi que le peu de supervision requis pour la mise en œuvre de ce programme suggère que le matériel pédagogique soit bien adapté au milieu scolaire, il ne faut pas perdre de vue

que le premier facteur de réussite tant de l'implantation que des impacts reste le degré de motivation et d'engagement des enseignantes. Il convient d'ailleurs de rappeler ici que, exception faite des enseignantes de la douzième école, toutes celles qui ont participé à cette recherche s'étaient portées volontaires quand leur école a été choisie. Or, parmi les cinq groupes classes qui ont été retirés de l'analyse d'impact parce qu'ils avaient accompli moins de 50% des activités du programme, quatre provenaient de cette douzième et dernière école de milieu favorisé. Celle-ci s'était jointe à la recherche à la suite d'une demande spéciale de la direction qui, voulant faire de l'expérience un projet pour l'ensemble de l'école, avait incité toutes les enseignantes du premier cycle à utiliser les guides-répertoires. Seulement trois enseignantes sur sept dans cette école ont réalisé plus de 50% des activités. Ces faits soulignent une des remarques de Pratt (1994) au sujet de l'implantation de nouvelles pratiques éducatives dans un milieu donné. Selon lui, on ne peut espérer obtenir l'adhésion de tous et chacun du premier coup; les résistances exprimées peuvent être aussi néfastes à la réalisation d'un nouveau programme que ses caractéristiques intrinsèques. Cet auteur souligne également l'importance de bâtir à partir des besoins et des solutions (en partie du moins) exprimés à la base. Plusieurs auteurs (Common, 1980; Daniels et Wright, 1990; Fullan, 1992; Marsh, 1992; Ornstein et Hunkins, 1993; Pratt, 1994) qui œuvrent dans le domaine de l'implantation insistent aussi sur l'importance de la formation, du rôle de personnes ressources et du leadership manifesté par les gens du milieu comme autant de facteurs qui permettent l'adoption de nouvelles pratiques éducatives. Pratt (1994) rappelle à ce sujet que le temps représente souvent une donnée incontournable. Elias et Clabby (1992) ont d'ailleurs montré qu'une des clés importantes de leur réussite avait été le temps et l'énergie investis avec le personnel des écoles. Un autre atout de leur succès avait consisté à procéder de façon graduelle et constante, sans chercher à modifier les pratiques de tout le monde, mais en travaillant uniquement avec ceux qui étaient réellement motivés.

En somme, les points très positifs que fait ressortir notre analyse à l'égard de la mise en œuvre des activités dès la première année ne doivent pas faire oublier que l'implantation de ce programme, sur une grande échelle, exige le respect de conditions essentielles quant à la formation, à l'encadrement et au suivi.

Discussion et présentation des résultats relatifs aux impacts

Nos analyses montrent que, lorsqu'au moins 50% des activités sont réalisées sur une base régulière pendant l'année scolaire, le programme a des effets tant sur le plan comportemental que sur le plan sociocognitif. Elles indiquent que, du début à la fin de l'intervention, le degré de prosocialité, telle que l'ont évaluée les enseignantes, augmente chez les élèves du groupe expérimental alors qu'il demeure plutôt stable au sein du groupe témoin. Des gains statistiquement significatifs apparaissent aussi quant aux mesures sociocognitives autorévélatrices qui ont été recueillies

en entrevue au départ de situations hypothétiques présentant des situations potentiellement conflictuelles: au sein du groupe expérimental, le nombre d'inférences de type accidentel (non intentionnel) émis augmente tandis que le nombre d'inférences du type intentionnel diminue; ces deux types d'inférences demeurent plutôt stables dans le groupe témoin entre le prétest et le post-test; les élèves du groupe expérimental augmentent leur nombre de solutions non agressives proposées à l'égard des situations hypothétiques tandis que le phénomène inverse est observé chez les élèves du groupe témoin qui accroissent également leur nombre de solutions agressives.

Il ressort par ailleurs que les analyses statistiques n'ont pas démontré d'effets d'interactions en fonction du sexe ou du degré de défavorisation. Ceci laisse entendre que les impacts attendus d'un tel programme peuvent se faire sentir dans différents milieux scolaires. Les acquis réalisés par les élèves des milieux défavorisés notamment montrent que les répertoires d'activités pourraient constituer un outil de plus parmi les ressources préventives utilisées dans ces milieux souvent très à risques dans le développement de comportements violents. Comme nous le soulignons précédemment, ces retombées positives éventuelles sont toutefois grandement assujetties à la qualité du processus d'implantation.

Ainsi, tout comme avec le volet «Maternelle» du programme, les résultats obtenus ne semblent pas dépendre du degré de défavorisation du milieu dans lequel on l'implante (Bélanger *et al.*, 1999). Un autre résultat similaire à celui du programme de la maternelle concerne les gains réalisés par les élèves quant aux habiletés à la résolution pacifique de conflits. Toutefois, contrairement à l'étude menée à la maternelle, qui n'utilisait qu'un score global d'habiletés de résolution de conflits (selon l'enseignante), la méthodologie utilisée au premier cycle du primaire établit clairement les habiletés pour lesquelles des gains ont été réalisés. Selon nous, l'importance des gains obtenus sur le plan sociocognitif reflète l'importance (près de 50%) qu'occupent ces éléments au sein du programme (si l'on inclut les thèmes de la sensibilité à autrui et l'empathie). Dans le même sens, les gains réalisés par les élèves du groupe expérimental sur le plan de la prosocialité pourraient être interprétés comme la conséquence directe de la place importante (33%) qu'occupent les thèmes de l'entraide et du partage dans le programme. L'ensemble de ces gains relatifs aux plans comportemental et sociocognitif est comparable avec ceux qu'ont obtenus, durant les deux premières années d'implantation, des programmes américains similaires (*Interpersonal cognitive problem solving*: Shure, 1996; *Improving social awareness et Social problem-solving program*: Elias et Clabby, 1992; Elias et Weissberg, 1990). Des évaluations longitudinales menées par ces chercheurs ont montré que l'application sur plus d'une année de ces programmes contribuait à la fois au maintien de ces gains, au transfert de ces habiletés à d'autres milieux (dont le milieu familial) et à l'accroissement de la motivation et du rendement scolaire. À l'instar de ces recherches, une analyse des données recueillies sur une période de dix-huit mois suivant la première année de mise en œuvre du programme se déroule actuellement. Elle porte notamment sur les retombées possibles du programme en milieu familial.

Quoi qu'il en soit, tant sur le plan théorique que sur le plan empirique, il est maintenant bien établi que les gains comportementaux ont toujours plus de chance de se maintenir et de se transférer à d'autres contextes lorsqu'ils sont accompagnés des changements équivalents sur le plan des mécanismes sociocognitifs (Dumas, 1988; Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987; Ladd et Asher, 1985).

Par ailleurs, en raison de la relative rareté d'instruments autorévévés mesurant l'estime de soi chez les six à neuf ans, les retombées anticipées du thème «connaissance et estime de soi» n'ont pu être évaluées de façon satisfaisante.

Compte tenu de notre démarche méthodologique, le degré de validité externe des résultats obtenus semble satisfaisant. En effet, la stratégie d'échantillonnage utilisée (aléatoire stratifiée) dans le choix des milieux ainsi que la procédure aléatoire de désignation des écoles qui ont fait partie du groupe témoin ou du groupe expérimental à l'intérieur des strates de défavorisation ont permis selon nous de réduire plusieurs biais qui auraient pu affecter l'analyse d'impacts. Toutefois, cette procédure ne permet pas de contrôler tous les biais associés à la sélection de ces écoles. Ainsi, nous savons peu de choses concernant les raisons qui ont motivé le refus de certaines écoles que nous avons reconstruites. Outre le manque d'intérêt manifesté par ces milieux (directions ou enseignantes) à l'égard du programme, nous possédons peu d'informations sur les raisons qui expliquent une telle réaction. Nos résultats suggèrent qu'un degré élevé de motivation constitue un facteur susceptible de créer des conditions adéquates pour la mise en œuvre du programme. Notre recherche ne permet pas cependant de cerner clairement tous les éléments qui favorisent cette motivation à l'égard du programme.

Conclusion

Considérant les limites du devis utilisé, nous ne pouvons certes pas affirmer que ce programme est généralisable à l'ensemble des milieux scolaires du Québec. À l'instar de l'étude menée avec le volet «Maternelle» du programme (Bélanger *et al.*, 1999), nous croyons que des résultats similaires pourraient être obtenus dans des milieux scolaires relativement homogènes, où la direction et le personnel enseignant sont motivés et mobilisés pour travailler à promouvoir les compétences sociales des enfants de leur milieu. À ce sujet, le programme a, semble-t-il, produit une retombée non prévue auprès d'un certain nombre d'enseignantes qui ont participé à la recherche. En effet, après une année d'implantation, ces enseignantes ont manifesté le désir d'ajouter aux ateliers des moyens complémentaires afin de faciliter le maintien et le transfert des acquis par les élèves. Ces moyens touchaient directement leurs méthodes d'enseignement et de gestion disciplinaire de la classe. En fait, ces enseignantes amorçaient une réflexion en profondeur sur leurs propres pratiques. Malgré son aspect

anecdotique, ce résultat témoigne du fait que le programme a contribué à créer, dans certains cas, des conditions favorables au changement en profondeur des pratiques éducatives. Selon plusieurs auteurs (Daniels et Wright, 1990; Elias et Clabby, 1992; Fullan, 1992; Marsh, 1992; Ornstein et Hunkins, 1993; Pratt, 1994), il s'agit d'un critère très important pour prédire la réussite d'un processus d'implantation de nouvelles pratiques en milieu scolaire.

NOTES

1. Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS, EA-363), du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH -Programme des petites subventions), ainsi que des fonds internes de recherche de l'Université de Montréal (Fonds CAFIR). Les auteurs tiennent à remercier les élèves, les enseignantes, les parents, les directions des écoles ainsi que les responsables de la Commission des écoles catholiques de Montréal et de la Commission scolaire Sainte-Croix pour leur étroite et excellente collaboration. Les auteurs désirent également remercier Marie-Claire Laurendeau, Yvette Lapointe, Annie Labonté, Sylvie Labonté et Robert Perreault pour leur précieuse collaboration.
2. Pour une discussion concernant l'interaction de tous ces facteurs, voir Bowen et Laurendeau (1996) et Gauvin et Bouchard (1995).
3. Pour une recension des écrits, voir Loeber et Stouthamer-Loeber (1998) et Vitaro *et al.* (1994).
4. Sur l'ensemble des 155 écoles de la CECM qui sont sur cette liste du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, les 12 écoles anglophones de cette commission scolaire ont été éliminées puisque le guide d'activités n'a été élaboré qu'en français. Les 12 écoles ayant participé à l'étude pilote conduite en 1991-1992 avec une préliminaire du guide de maternelle ont également été éliminées puisqu'elles ont été exposées à l'intervention. Pour obtenir cet indice pour chaque école, un premier indice est d'abord calculé pour les 411 unités de planification scolaire (UPS) de l'île de Montréal à partir des données du recensement canadien de juin 1986. Cet indice correspond au revenu familial ajusté pour la sous-scolarisation de la mère, l'absence du père dans la famille et l'absence prolongée du chef de famille du monde du travail. Une fois cet indice obtenu pour chaque UPS, l'indice de défavorisation est établi pour chaque école. Ceci se fait en associant à chaque élève la valeur de défavorisation de son UPS de résidence, établi à partir de son code postal. Par la suite, il ne reste qu'à calculer la moyenne pour l'école.
5. Les fondements théoriques et empiriques qui ont mené au choix de ces thèmes sont présentés dans Bélanger *et al.* (1999) et dans Bowen et Laurendeau (1996).

Abstract – This paper presents results of the evaluation of the implementation and the impacts of a program aiming the prevention of the violence in school among First to Third graders. This program has been implemented within 17 classrooms (n = 425) in 6 schools of Montréal; 14 classrooms (n = 350) distributed in 6 other schools of the same region formed the control group. These schools were divided into two groups according a socioeconomic index. The analysis reveals that students who have participated at more than 50% of the program increase significantly their level of prosociality (teacher's ratings) and their sociocognitive skills about the conflict resolution. These results appear to be similar in both groups (low and high level) defined according to the socioeconomic index. The quality of the process of the implementation seems to be an important factor for the efficiency of the program. These results raise some points concerning the factors that contribute to the success of the implementation and the extent of the behavioral and sociocognitive modifications realized by children of the experimental group.

Resumen – Este artículo trata de la evaluación de la puesta en marcha y de los impactos de un programa de prevención de la violencia en alumnos del primer ciclo primario. Este programa a sido implantado en 17 clases de 6 escuelas de la Isla de Montreal, repartidas en dos estratos de desfavorización económica (baja y elevada). El análisis revela mejoras estadísticamente significativas en el plan de la prosocialidad y de las habilidades sociocognitivas en la solución de conflictos en los alumnos que han participado a mas del 50% de las actividades del programa. La guía de actividades se reveló como una variable importante en la eficacia del programa. Los resultados ponen en relieve algunos puntos de debate respecto de los factores que han influenciado la calidad de la implantación del programa y la importancia de los avances realizados por los alumnos en los planos comportamental y cognitivo.

Zusammenfassung – Dieser Artikel hat sich zum Ziel gesetzt, die Einführung und mögliche Wirkung eines Gewalt-Präventivprogramms für Grundschüler einer kritischen Bewertung zu unterziehen. Dieses Programm wurde an sechs Schulen im Raum Montréal in insgesamt 17 Klassen eingeführt, die in zwei verschiedene sozio-ökonomische Gruppen unterteilt wurden, und zwar in eine sozial wenig benachteiligte und eine sozial stark benachteiligte Gruppe. Die nähere Analyse ergab, dass bei Schülern, die an mehr als 50% des Programms teilgenommen haben, statistisch signifikante Gewinne zu verzeichnen sind im Bereich altruistischen Gemein-schaftsverhaltens (Prosozialität) sowie im Bereich der soziokognitiven Fähigkeiten bei der Konfliktbewältigung. Dabei hat sich die Programmanleitung als wichtige Variable für den Erfolg des Programms erwiesen. Aus den Ergebnissen ergeben sich Diskussionspunkte, vor allem, was die Faktoren angeht, die die Qualität der Programmvermittlung sowie die Erfolgsbewertung im soziokognitiven und verhaltens-psycho-logischen Bereich mitbestimmen.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action*. Englewood Clifft (NJ): Prentice-Hall.
- Behar, L. et Stringfield, S. (1974). A behavior rating scales for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Bélangier, J., Bowen, F. et Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18(1), 77-104.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.C., Paul, D. et Saucier, J.F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale: Préparer l'avenir*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Bierman, K. L., Miller, C. L. et Stabb, S. D. (1987). Improving 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.
- Bowen, F. et Laurendeau, M. C. (1996). Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal. In J. Coïteux, P. Campeau, M. Clarkson et M.-M. Cousineau (dir.), *Une question d'équité – L'aide aux victimes d'actes criminels* (p. 301-321). Montréal : Association québécoise Plaidoyer-Victimes.
- Cambell, D.T. et Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago (IL) : Rand McNally.
- Catalano, R. et Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (dir.), *Delinquency and crime : Current theories* (p. 149-197). Cambridge : Cambridge University Press.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. et Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Ascher et J.D. Coie (dir.), *The rejected child* (p. 17-59). Cambridge : Cambridge University Press.
- Common, D.L. (1980). A conceptualization for the implementation process. In M. Daniels et I. Wright (dir.), *Implementation viewpoints*. Centre for the study of curriculum and instruction. Vancouver : The University of British Columbia.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal. (1992). *Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation: Inscription au 30 septembre 1992*. Montréal: CSIM.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *L'école primaire face à la violence*. Avis au ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crick, N.R. et Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Daniels, M. et Wright, I. (1990). *Implementation viewpoints*. Centre for the study of curriculum and instruction. Vancouver : The University British Columbia.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. et Brakke, N.P. (1982). Behavior patterns of socially neglected and rejected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-409.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 210-218). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- Doll, B. et Lyon, M.A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of education and mental health services in the schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348-363.
- Dumas, J.E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. Durning (dir.), *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales* (p. 93-133). Paris : Éditions Matrice.
- Eisenberg, N. et Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. et Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Wentzel, N.M. et Harris, J.D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, 27(4), 506-521.
- Elias, M.J. et Clabby, J.F. (1992). *Building social problem-solving skills-guidelines from a school-based program*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Elias, M.J. et Weissberg, R.P. (1990). School-based social competence promotions as a primary prevention strategy: A tale of two projects. In R. Lorion (dir.), *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioral development* (p. 177-200) New York (NY) : Haworth.
- Fowler, P.C. et Park, R.M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. *Psychological Reports*, 45, 599-606.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Toronto : OISE Press.
- Gagnon, C. (1988). Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs. In P. Durning et R. Tremblay (dir.), *Relations entre enfants* (p. 117-150). Paris: Fleurus.
- Gauvin, M. (sous la direction de Bouchard, P.) (1995). *La violence en milieu scolaire au Québec 1988-1992: l'état de la question*. Rapport de recherche. Sainte-Foy: Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Gesten, E.L., Weissberg, R.P., Amish P.L. et Smith, J.K. (1987). Social problem-solving training: A skills-based approach to prevention and treatment. In C.A. Maher et J.E. Zins (dir.), *Psychoeducational interventions in the schools* (p. 26-45). New York (NY): Pergamon.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école – Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Groleau, R. (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez les garçons présentant des troubles de comportement*. Mémoire de maîtrise inédit. École de psychoéducation. Montréal : Université de Montréal.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. et Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *JAMA*, 277, 1605-1611.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école - Guide d'intervention et de prévention*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L. et LeMare, L. (1990). Children's peer relationships : Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Knoff, H.M. (1987). School-based interventions for discipline problems. In C.A. Maher et J.E. Zins (dir.), *Psychoeducational interventions in the schools* (p. 118-140). New York (NY) : Pergamon.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer rejection in childhood* (p. 145-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J.B. et Patterson, C.J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- Ladd, G.W. et Asher, S.R. (1985). Social skill training and children's peer relations: Current issues in research and practice. In L. L'Abate et M. Milan (dir.), *Handbook of social skills training* (p. 219-244), New York (NY) : Wiley.
- Ladd, G.W. et Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarden *Child Development*, 58(5), 23-35.
- Lapointe, Y. (1993 et 1996). *Compétence sociale et socialisation à la maternelle: Répertoire d'animation* (2^e éd.). Montréal: Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Lapointe, Y., Bowen, F. et Laurendeau, M.C. (1993a et 1996a). *Habilités prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire: Répertoire d'animation pour la première année* (2^e éd.). Montréal: Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Lapointe, Y., Bowen, F. et Laurendeau, M.C. (1993b et 1996b). *Habilités prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire: Répertoire d'animation pour la deuxième année* (2^e éd.). Montréal: Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Lapointe, Y., Bowen, F. et Laurendeau, M.C. (1993c et 1996c). *Habilités prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire: Répertoire d'animation pour la troisième année* (2^e éd.). Montréal: Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of Juvenile Aggression and Violence - Some Common Misconceptions and Controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242-259.
- Marsh, C.J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Miller, G.E., Bream, K. et Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing school-based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework. *School Psychology Review*, 27(3), 364-379.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1990). *L'identification et l'évaluation des élèves en trouble de comportement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Statistiques de la direction de l'informatique sur l'évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nafpaktitis, M. et Perlmutter, B.F. (1998). School-based early mental health intervention with at-risk students. *School Psychology Review*, 27(3), 420-432.
- Ornstein, A.C. et Hunkins F. (1993). *Curriculum foundations, principles and theory*. New York (NY) : Allyn and Bacon.

- Parker, J.G. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. Are low accepted children « at risk »? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pianta, R.C. et Walsh, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Poliquin-Verville, H. et Royer, É. (1992). *Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for the professionals*. Orlando (FL) : Harcourt Brace College Publishers.
- Quay, H.C. (1986). Conduct disorders. In H.C. Quay et J.S. Werry (dir.), *Psychological disorders in childhood* (p. 35-72). New York (NY) : Wiley.
- Rubin K.H., Bream, L. A. et Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem-solving and aggression in childhood. In D.J. Pepler and K.H. Rubin (dir.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 219-248). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- Shure, M.B. (1996). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. In M.C. Roberts (dir.), *Model program in child and family mental health* (p. 47-62). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- Shure, M.B. et Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem-solving. In R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion et J. Ramos-McKay (dir.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook of exemplary primary prevention programs* (p. 69-82). Washington (DC) : American Psychological Association.
- Sylvester, L., Beland, K. et Frey, K.S. (1997). *A preliminary evaluation of second step, middle school and junior high : Changes in social attitudes and knowledge*. Seattle (WA) : Committee for Children.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., Leblanc, M., Larivée, S., Charlebois, P. et Boileau, H. (1990). La violence physique chez les garçons: un comportement à comprendre et à prévenir. *Interface*, mars-avril, 12-18.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C. Piché, C. et Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1987). The preschool behaviour questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Vitaro, F. et Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durning et R.E. Tremblay (dir.), *Relations entre enfants* (p. 151-184). Paris: Fleurus.
- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C. et LeBlanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant – Prévalence, déterminants et prévention*. Monographie de psychologie. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Waas, G.A. (1988). Social attribution biases of peer rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 969-975
- Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357- 374.
- Weissberg, R.P. et Greenberg, M.T. (1997). *School and community competence-enhancement and prevention programs*. New York (NY) : John Wiley.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. et Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L.A. Bond et B. C. Compas (dir.), *Primary prevention and promotion in the schools* (p. 255-296). Newbury Park (CA) : Sage Publications.
- Werner, E. et Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York (NY) : McGraw-Hill.