Document generated on 07/17/2025 9:08 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire

Égide Royer, Céline Morand, Nadia Desbiens, Sylvie Moisan and Isabelle Bitaudeau

Volume 26, Number 1, 2000

Les troubles du comportement à l'école

URI: https://id.erudit.org/iderudit/032035ar
DOI: https://doi.org/10.7202/032035ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Royer, É., Morand, C., Desbiens, N., Moisan, S. & Bitaudeau, I. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(1), 219–236. https://doi.org/10.7202/032035ar

Article abstract

This article describes the evaluation of a program for adolescents with behavior difficulties at school and at home. The program was composed of three interviews with all the family members, a series of group meetings with parents, and a social skill training program for students. The results of self-evaluation show that students who participated in the "adolescent" and "parent" programs had a more favourable perception of both selfcontrol skills and global social skills. However, this was not found in teachers' and parents' evaluation. An evaluation of the family organization shows improvements for those families who participated in both parts of the program and a decrease in the number of conflicts in those families in which the adolescents participated only in the social skills training program.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2000

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 219 à 236

Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire

Égide Royer
Professeur
Université Laval

Céline Morand
Intervenante sociale
CLSC de Portneuf

Nadia Desbiens
Professeure

Sylvie Moisan
Professionnelle

Isabelle Bitaudeau
Professionnelle

Université Laval

Résumé – Cet article porte sur l'évaluation d'un programme d'intervention destiné à des adolescents qui ont des difficultés de comportement à l'école et à la maison. L'intervention a compris trois entrevues avec tous les membres d'une famille, une série de rencontres de groupe avec les parents et, pour les adolescents, un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Les résultats à l'autoévaluation indiquent une meilleure perception des habiletés d'autocontrôle et des habiletés sociales globales pour les élèves qui ont bénéficié des volets «adolescents» et «parents», ce que ne corrobore pas l'évaluation faite par les enseignants et les parents. L'évaluation de l'organisation familiale montre une amélioration pour les familles qui ont pris part aux deux volets du programme et une diminution du nombre de conflits dans celles dont les adolescents ont participé seulement à l'entraînement aux habiletés sociales.

Introduction

Les difficultés d'adaptation sociale et les problèmes de comportement chez les adolescents constituent une préoccupation importante de notre société, notamment en raison de leurs conséquences sur les conditions de vie des jeunes. En effet, diverses études font ressortir que les adolescents qui présentent des comportements difficiles sont beaucoup plus susceptibles que les autres d'abandonner l'école. Ainsi, Kortering et Blackorby (1992) ont observé un taux d'abandon de 80 % pour les

jeunes reconnus comme manifestant des troubles graves du comportement. De ce nombre, plusieurs ont été exclus de leur école (Royer, Bitaudeau et Saint-Laurent, 1993; Yell, 1990). Les conséquences de ce décrochage ou de cette exclusion ont souvent une importance non négligeable pour le devenir de ces jeunes. Leurs possibilités d'emploi en sont amoindries, leur revenu est inférieur à celui des diplômés et ils sont plus exposés aux problèmes d'ordre social et, par conséquent, plus dépendants des services gouvernementaux. Lorsque ces difficultés de comportement et d'adaptation sociale se conjuguent à des facteurs environnementaux difficiles (pauvreté, logement inopportun, nutrition insuffisante ou mauvaise, épisodes de violence) et à certains facteurs familiaux (santé mentale fragile, éducation de piètre qualité et faibles habiletés parentales), le risque d'un placement de l'enfant hors de son milieu familial devient très élevé (Rossi, 1992).

Bien que l'évolution de la fréquence et de l'intensité de ces problèmes reste à évaluer précisément, ce phénomène est d'autant plus inquiétant que de nombreuses études (Morand, 1997; Nelson, Saunders et Landsman, 1993; Polansky, Gaudin et Kilpatrick, 1992) et des observations cliniques (Palacio-Quintin et Éthier, 1993; Palacio-Quintin, Éthier, Jourdan-Ionescu et Lacharité, 1994) indiquent que les difficultés d'adaptation ont tendance à se reproduire d'une génération à l'autre et que des variables, notamment familiales, y jouent un rôle important. Il est donc essentiel d'intervenir auprès des jeunes qui présentent des difficultés de comportement et, pour ce faire, de concentrer les efforts de recherche sur l'élaboration d'interventions efficaces et, surtout, généralisables.

L'intervention auprès des adolescents

L'école constitue, avec la famille, un des principaux milieux de développement de l'enfant. Les jeunes qui présentent des difficultés de comportement à l'école constituent d'ailleurs un des défis éducatifs les plus importants pour les agents d'éducation (Grosenick et Huntze, 1983; Lemieux, 1986; Royer, 1991; Royer et Poliquin-Verville, 1992; Tremblay et Royer, 1992). Au secondaire, le nombre de ces jeunes est passé de 2,02 % à 2,7 % de la population scolaire entre les années scolaires 1988-1989 et 1995-1996 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996).

Chez les jeunes en difficulté de comportement, les déficiences observées dans les habiletés sociales constituent une variable critique dans la réussite de leur intégration scolaire (Bourque, Bernier, Maurice, Thériault et Thibault, 1984; Schloss, Schloss, Wood et Kiehl, 1986). De nombreuses études indiquent en effet que ces élèves ne possèdent pas les habiletés sociales nécessaires pour être acceptés à l'école (Gresham, 1986; Kauffman, 1997) et qu'ils sont considérés par leurs enseignants et par les autres jeunes comme «socialement incompétents» (Gresham, 1982). À cet égard, la majorité des spécialistes nord-américains en sont venus à considérer l'entraî-

nement aux habiletés sociales comme une composante essentielle de tout programme d'intervention destiné aux jeunes en difficulté de comportement (Walker, 1995; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

Cela indique pourquoi les programmes qui visent à enseigner les habiletés sociales à l'école se sont développés de manière importante depuis le début des années quatre-vingt (Goldstein, 1988; Goldstein, Sprafkin, Gershaw et Klein, 1980; Stephens, 1992; Walker, McConnell, Holmes, Todis, Walker et Golden, 1983). Néanmoins, leurs résultats sont mitigés: les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours, ne se maintiennent pas (McConnell, 1987) et ne rendent pas les jeunes plus socialement acceptables.

Une des raisons déjà avancées par McConnell (1987) pour expliquer cet état de fait est que les habiletés enseignées ont peut-être de l'intérêt pour l'adolescent, mais elles n'apparaissent pas nécessairement prioritaires pour les personnes les plus importantes de son entourage. De ce fait, il n'est pas certain que les nouvelles habiletés soient naturellement renforcées par ces personnes parce qu'elles ne correspondent pas aux habiletés qu'elles-mêmes considèrent importantes (Kauffman, 1997). Il en résulte que, pour développer et maintenir les habiletés sociales nouvellement acquises par les jeunes, une intervention qui se limite au milieu scolaire ne suffit pas, d'autant plus qu'il est difficile de mobiliser l'ensemble des enseignants pour qu'ils offrent du renforcement au moment où les élèves tentent de mettre en pratique leurs nouvelles habiletés.

L'intervention auprès des parents

Plusieurs recherches ont montré que le développement des problèmes de comportement chez l'enfant se fait graduellement. Patterson et ses collègues (Patterson, Reid et Dishion, 1992), dont les travaux sur les familles dysfonctionnelles sont reconnus depuis plusieurs années, ont décrit quatre étapes dans ce processus. La première est caractérisée par une augmentation du nombre d'épisodes de désobéissance et de comportements inacceptables tels que les cris, les disputes et les sautes d'humeur, tandis que les pratiques disciplinaires et l'encadrement parental tendent à s'altérer. Le jeune commence alors à faire face au rejet de la part de sa famille et de ses compagnons de classe. À la deuxième étape apparaissent certains problèmes de comportement à l'école, accompagnés de difficultés ou d'échecs sur le plan des résultats scolaires. À la troisième étape, on constate une baisse de l'estime de soi, de même que des changements d'humeur, parfois accompagnés de dépression et de comportements antisociaux. La dernière étape se caractérise par l'entrée dans la déviance sociale, l'association à des groupes de jeunes qui encouragent les comportements antisociaux (abus de substances toxiques, itinérance, etc.) et, éventuellement, des premiers contacts avec la police pour des actes de délinquance.

L'apparition de conduites antisociales, l'augmentation de leur nombre et leur maintien constituent un processus enclenché par la combinaison des facteurs suivants: un enfant difficile, des habiletés parentales faibles ou marginales ou des parents dépassés par des circonstances extérieures difficiles (chômage, séparation, conflit conjugal, alcoolisme ou dépression). Dans les familles où les compétences parentales sont insuffisantes, on assiste à la transmission de valeurs, de croyances et de normes qui expliquent des lacunes éducatives sur le plan de l'encadrement, de la connaissance et de la réponse aux divers besoins de l'enfant en ce qui concerne son développement (Polansky, Gaudin, Ammons et Davis, 1985). Dans la moitié des familles où on intervient à la suite d'abus physiques ou de négligence grave, un enfant présentera plus tard des troubles du comportement ou des problèmes de délinquance (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992). Dans de tels contextes, l'association entre l'apparition de problèmes de comportement et certaines variables familiales ne fait pas de doute.

Parmi les familles à risque, les récentes recherches distinguent les familles négligentes légères et les familles négligentes chroniques. Pour les premières, les difficultés sont caractérisées par un ou des événements déclencheurs perturbant la vie du ou des parents, ainsi que par un besoin précis, sans ampleur et de courte durée. Quant à l'enfant, au moins un de ses besoins en matière de développement n'est pas assumé ou l'est mal. Pour les familles négligentes chroniques, les problèmes revêtent un caractère multidimensionnel, sont de longue durée et d'une grande ampleur et les parents font constamment preuve d'habiletés insuffisantes (Dore, 1993; Nelson *et al.*, 1993; Palacio-Quintin et Éthier, 1993).

Une intervention concertée

Nous postulons[1] que, pour favoriser le développement des habiletés sociales chez des adolescents en difficulté d'adaptation de même que leur maintien et leur généralisation, la participation des agents d'éducation du milieu scolaire est nécessaire, mais qu'elle n'est pas suffisante. Il nous paraît indispensable de soutenir les familles dans l'exercice de leurs compétences parentales, de les aider à fournir un encadrement suffisant et à édifier un environnement de qualité pour leurs adolescents. Nous croyons que cette participation des parents permettra d'atteindre d'autres objectifs. Tout d'abord, nous émettons l'hypothèse qu'ils seront plus à même de renforcer les nouveaux acquis de leur adolescent. De plus, en travaillant, eux aussi, sur leurs habiletés, nous estimons qu'ils seront en mesure de servir de modèles à leur enfant en favorisant une résolution efficace des conflits qui peuvent survenir dans la famille.

En effet, tout indique que, pour être efficace, une intervention axée sur l'adaptation sociale de l'adolescent doit s'étendre, dans la mesure du possible, aux divers

milieux du jeune. Fortin et Bigras (1995), à la suite d'une recension des écrits sur les programmes de prévention auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale, recommandent d'éviter de tomber dans le piège des apprentissages décontextualisés qui contribuent peu à l'adaptation de l'enfant dans son milieu. L'action auprès des parents et des agents d'éducation, de même que sur le mésosystème famille-école, devient nécessaire pour améliorer les contacts entre ces deux microsystèmes. La qualité des relations entre ces deux mondes est un facteur important dans la réussite de l'élève (Deslandes et Royer, 1995; Royer, Saint-Laurent, Bitaudeau et Moisan, 1995).

Le Programme intégré de développement des compétences

Considérant l'ensemble de ces éléments cliniques et scientifiques, le programme d'intervention que nous avons conçu repose sur un ensemble intégré d'actions menées auprès de l'adolescent et de ses parents, et implique la participation des agents d'éducation de l'école et des intervenants sociaux du centre local de services communautaires (CLSC). Plus précisément, le Programme intégré de développement des compétences (PIDC) comporte deux principaux volets: l'un est axé sur le développement de la compétence parentale et l'autre porte sur le développement des habiletés sociales chez les adolescents.

Volet «développement de la compétence parentale»

Proposé par Morand (1997) et inspiré des travaux de Robin et Foster (1989) ainsi que de Forgatch et Patterson (1989), le volet «dveloppement de la compétence parentale» relève des intervenants sociaux du CLSC et comprend deux actions différentes, mais complémentaires.

La première, l'intervention familiale, s'appuie sur les principes du programme de Robin et Foster (1989). Son objectif est d'aider les parents à développer des habiletés de communication, à favoriser une restructuration de certains processus cognitifs erronés liés aux valeurs et aux croyances éducatives et à intégrer certaines modifications positives aux composantes structurelles et fonctionnelles de la famille. Trois rencontres familiales permettent aux membres d'une même famille d'aborder ces questions, de prendre conscience de leurs difficultés et d'aborder des stratégies de changement. Pour y parvenir, des outils ont été élaborés pour faciliter la détermination des valeurs et des modèles personnels ou familiaux transmis. De plus, certaines techniques, comme la sculpture familiale (activité au cours de laquelle la famille représente physiquement la position hiérarchique de chacun de ses membres et ses relations interpersonnelles), l'allégorie thérapeutique (métaphore, reformulation imagée), l'injonction paradoxale (directive, prescription du symptôme où l'intervenant demande

à la famille de reproduire volontairement le problème), le recadrage (reformulation du problème dans un cadre plus large pour amener une perception différente de la situation) et les devoirs à faire en famille, sont utilisées. À la suite de leurs rencontres, les membres de la famille se donnent un certain nombre d'objectifs à travailler à l'occasion des réunions de groupe. Pour les familles dont la difficulté est plus impotante, deux rencontres peuvent être ajoutées. Celles-ci visent cependant les mêmes objectifs.

La seconde composante du programme vise les habiletés parentales. Son contenu est basé sur le programme de Patterson et Forgatch (1987) ainsi que de Forgatch et Patterson (1989), qui est le résultat de vingt années de travaux de recherche et d'intervention en milieu clinique. L'objectif principal de ce programme est d'aider les parents à acquérir des habiletés leur permettant d'établir des limites, de renforcer les comportements appropriés de leurs jeunes et d'élaborer des méthodes plus efficaces de gestion et de négociation dans les conflits pour favoriser un style de discipline démocratique. Dans les six rencontres de groupe, l'animation vise l'apprentissage des différentes étapes de la résolution des conflits en mobilisant les forces de chacun dans un rapport de réciprocité et en s'appuyant sur un soutien interpersonnel. Chaque rencontre comporte des discussions, des jeux de rôle et des exercices. Le tableau 1 présente les étapes du volet «développement de la compétence parentale», selon le modèle proposé par Morand (1997).

Tableau 1
Contenu du volet «développement de la compétence parentale»

Étapes	**Description**
Étape 1 Prise de contact	Appel téléphonique 30 minutes Première entrevue 1 heure
Étape 2 Phase d'approvisionnement	Deuxième et troisième entrevues: création d'un lien significatif, entente de collaboration et, le cas échéant, réponse à un besoin concret et urgent de la famille + 2 rencontres de 90 minutes (ces rencontres n'ont lieu que si la situation de la famille le nécessite).
Étape 3 Phase d'intervention	Intervention familiale: Programme «Comment négocier l'adolescence: thérapie familiale du comportement» (Robin et Foster, 1989). Trois rencontres de 90 minutes. Intervention de groupe pour les parents: Programme «*Parents and adolescents living together*» (Patterson et Forgatch, 1987; Forgatch et Patterson, 1989). Six rencontres de 90 minutes.

Volet «développement des habiletés sociales» à l'intention des adolescents

Élaboré à partir du *Prepare Curriculum* conçu par Goldstein (1988), l'essentiel de ce programme a fait l'objet d'une première adaptation française par l'équipe de Royer, celui-ci ayant obtenu l'autorisation d'utiliser cet instrument à des fins de recherche. L'intervention débute par la détermination des habiletés à acquérir à l'aide (d'une traduction) de l'échelle *Social Skills Rating System* de Gresham et Elliott (1990). Les parents, l'enseignant titulaire et l'adolescent complètent cette échelle qui comporte une quarantaine d'énoncés décrivant des habiletés sociales que peut manifester un adolescent. Dans un premier temps, le répondant doit indiquer la fréquence à laquelle le jeune en question manifeste l'habileté. Par la suite, il doit indiquer si celle-ci est importante pour lui. Le contenu des dix rencontres (à raison d'une par semaine) est planifié à partir des habiletés insuffisantes ainsi déterminées touchant, par exemple, l'écoute, la résolution de problèmes ou la capacité à se présenter, à exprimer ses émotions ou à demander de l'aide. Les techniques utilisées pour l'entraînement sont la démonstration de l'habileté, les jeux de rôle et le renforcement. En plus des activités de groupe, il est essentiel, pour favoriser la généralisation de ces habiletés, de favoriser toutes les stratégies qui permettent de les transférer en atelier. Il s'agit notamment de mettre à contribution les enseignants au moyen des «défis». Dans un défi, l'adolescent doit nommer un enseignant qui aura à évaluer la «prestation» d'une habileté. Les défis ont donc l'avantage de tenir les enseignants informés sur les objectifs visés lors des rencontres et de les sensibiliser aux efforts faits par les jeunes pour les mettre en pratique. Le tableau 2 présente les étapes de l'application du volet «développement des habiletés sociales» auprès des adolescents.

Tableau 2
Volet «développement des habiletés sociales» à l'intention des adolescents

Étapes	**Description**
Étape 1	Détermination des habiletés sociales insuffisantes à l'aide du *Social skills rating system* (Gresham et Elliott, 1990).
Étape 2	Rencontre portant sur le plan d'intervention et le choix des habiletés sociales à acquérir par un consensus entre l'adolescent, les parents et l'enseignant.
Étape 3	Ateliers d'entraînement aux habiletés sociales portant sur les habiletés déterminées à l'étape 2 (10 rencontres de 70 minutes).

Méthode

L'objectif de ce programme de recherche est d'évaluer dans quelle mesure un programme qui fait appel à une intervention familiale et à une intervention portant sur l'entraînement aux habiletés sociales influera sur la compétence sociale

d'adolescents qui présentent des difficultés de comportement de type extériorisé et le fonctionnement de leur famille.

Les participants

L'étude a été menée dans deux écoles secondaires du Québec. Parmi l'ensemble des élèves du premier cycle (de ces écoles) qui présentent des difficultés de comportement, les directions en ont désigné quatorze qui ont été assignés à l'une des deux conditions suivantes: a) participation des adolescents à un programme d'entraînement aux habiletés sociales et participation des parents au développement de la compétence parentale (N=10); b) participation des parents à un programme de développement de la compétence parentale (N=4). Un groupe de comparaison (groupe témoin) a été ajouté à compter du premier post-test (N=8). Les jeunes de ce groupe ont aussi été désignés par la direction d'école. Les groupes comportaient une grande majorité de garçons (N=18); l'âge moyen des participants était de 14,9 ans (15,8 pour les jeunes soumis à la première condition; 15,25 pour ceux soumis à la deuxième condition et 13,75 pour ceux du groupe témoin). Pour être considérés en difficulté de comportement, les élèves devaient répondre à l'un ou l'autre des deux critères suivants: être officiellement reconnus par l'école comme faisant partie de cette catégorie et bénéficier d'un plan d'intervention en ce sens ou avoir été l'objet d'au moins quatre sanctions disciplinaires depuis le début de l'année scolaire.

L'intervention

Les adolescents – Les élèves liés à la première condition ont participé pendant dix ateliers au programme d'entraînement aux habiletés sociales élaboré par Goldstein, le *Prepare Curriculum* (Goldstein, 1988). Les activités ont été effectuées en groupe (de quatre à dix élèves) et les compétences à développer ont été déterminées par suite d'une rencontre entre l'enseignant, le parent et l'élève en utilisant le modèle proposé par Gresham et Elliott (1990). Les activités du programme d'entraînement aux habiletés sociales remplaçaient les contenus d'un programme de cours et ont donné lieu à une évaluation et à une note au bulletin de l'élève.

Les parents – Au total, quatorze familles ont participé au programme. La première phase (intervention familiale), telle qu'elle est décrite au tableau 1, s'est déroulée au CLSC et a été animée par une intervenante sociale lors de trois rencontres de thérapie familiale. À la deuxième phase (intervention de groupe), qui a duré six rencontres, l'animation de l'intervenante du CLSC portait sur le développement de certaines des habiletés proposées par le programme *Parents and Adolescents Living Together* de Patterson et Forgatch (1987), surtout celles qui visent la résolution des conflits et la communication. Dans tous les groupes, les deux parents ont participé aux première et seconde phases, sauf pour une famille monoparentale, où seule la mère était présente.

Les mesures – Les répercussions du soutien parental sur le maintien et la généralisation des habiletés sociales ont été déterminées en évaluant, à la fin de l'intervention (post-test 1) et au cours du suivi (post-test 2), la compétence sociale des adolescents et les difficultés de comportement. Pour tous les sujets, la version française du *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham et Elliott, 1990) a été donnée en prétest (janvier 1997) et en post-test 1 (mai 1997) et 2 (octobre-novembre 1997). Cet instrument propose une évaluation multivariée des comportements sociaux et des difficultés de comportement des élèves à la maison et à l'école ainsi que de leurs habiletés scolaires. Le questionnaire distribué à l'élève permettait d'évaluer certains aspects de sa compétence sociale: habiletés de coopération, d'assertion, d'empathie et d'autocontrôle. La version qui a été complétée par l'enseignant portait sur la coopération, l'assertion et l'autocontrôle ainsi que sur les difficultés de comportement. La version des parents touchait les difficultés de comportement, la coopération, l'assertion, l'autocontrôle et la responsabilité. Le SSRS a été expérimenté auprès d'un échantillon américain de 4 700 élèves de 3 à 18 ans. Les données psychométriques relatives au SSRS indiquent une consistance interne élevée des diverses échelles (coefficient *alpha* médian de 0,90). Le SSRS révèle également une fidélité adéquate (test-retest) allant de 0,68 à 0,93 pour les diverses formes de questionnaires (parent, élève et enseignant) (Witt, Elliott, Kramer et Gresham, 1994). Il possède également une bonne validité de convergence avec les échelles *Harter Teacher Rating Scale* et *Child Behavior Checklist* (Gresham et Elliott, 1990). Le SSRS constitue, selon plusieurs auteurs, l'un des meilleurs instruments pour évaluer la compétence sociale des jeunes (Cartledge et Milburn, 1995; Walker *et al.*, 1995), car il fait appel à plusieurs sources d'information (parents, enseignants et élève lui-même) et permet de mesurer plusieurs dimensions de la compétence sociale tout en évaluant l'importance des problèmes de comportement. Nous possédons déjà les données relatives à l'utilisation de cet instrument avec plus de 1 650 élèves francophones. Les analyses préliminaires que nous avons effectuées confirment la structure factorielle de l'instrument et la pertinence de son utilisation auprès d'un échantillon québécois.

Le *Family Environment Scale* (FES), élaboré par Moos et Moos (1986), a été utilisé pour évaluer le fonctionnement familial. La version abrégée de cet instrument est constituée de 45 énoncés qui mesurent les caractéristiques sociales et environnementales de la famille. Il est complété par une entrevue psychosociale avec le ou les parents qui indiquent, pour chacun des énoncés, s'il est vrai ou faux. Les cinq sous-échelles utilisées correspondent à autant de dimensions du milieu familial: la cohésion, le conflit, l'expression, le contrôle et l'organisation. Moos et Moos (1986) définissent la cohésion comme le degré d'engagement, d'aide et de soutien que les membres de la famille se procurent entre eux. L'expression est le degré d'engagement transmis à chaque membre de la famille pour agir ouvertement et exprimer sans détour ce qu'il éprouve. La dimension du conflit correspond au degré de colère, d'agressivité et de conflit ouvertement manifesté par les membres de la famille. Le contrôle renvoie à l'usage de règles et de processus au sein de la famille et l'aspect de

l'organisation mesure l'importance des structures et de l'organisation dans la planification des activités et des responsabilités familiales. La fidélité de l'instrument est satisfaisante (*alpha*, de 0,68 à 0,78 selon les échelles). Il en est ainsi de la validité de convergence relative à plusieurs autres instruments dont le *Locke-Wallace Marital Adjustment Scale* (Waring, Mc Elrath, Lefcoe et Weitz, 1981) et le *Spanier Dyadic Adjustment Scale* (DAS) (Abbott et Brody, 1985).

Résultats

Le tableau 3 présente l'évaluation par les élèves de leurs habiletés sociales. Les adolescents qui ont participé au programme d'entraînement aux habiletés sociales, et dont les parents ont fait partie du groupe d'entraînement aux habiletés parentales, se perçoivent comme possédant de meilleures habiletés d'autocontrôle que ceux des deux autres groupes: $F(2, 19) = 6{,}00$; Tukey, $p = 0{,}008$. Il en est ainsi de l'évaluation globale de leurs habiletés sociales au post-test 1 : $F(2, 19) = 3{,}64$; Tukey, $p = 0{,}04$. Il est important de souligner la non-équivalence, quant à l'évaluation globale, des deux groupes qui ont fait l'objet du prétest: $F(1, 15) = 4{,}178$; Tukey, $p = 0{,}042$. De plus, les différences entre les trois groupes disparaissent lors du deuxième post-test.

Tableau 3
Évaluation par l'élève de ses habiletés sociales selon le type d'intervention

Dimension		**Intervention**					
		HS + HP		HP		Témoin	
		M	(ÉT)	M	(ÉT)	M	(ÉT)
Coopération	Prétest	51,8	(3,4)	46,3	(3,5)	—	
	Post-test 1	53,5	(3,4)	49,3	(3,0)	51,3	(3,5)
	Post-test 2	52,5	(3,2)	52,3	(2,9)	54,6	(2,6)
Assertion	Prétest	51,7	(3,2)	48,0	(2,2)	—	
	Post-test 1	52,3	(3,2)	51,0	(3,6)	51,6	(2,1)
	Post-test 2	53,4	(3,3)	51,2	(4,3)	52,9	(2,9)
Autocontrôle	Prétest	48,6	(2,0)	46,5	(3,9)	—	
	Post-test 1	50,2	(2,8)	49,3	(0,5)	46,0	(2,9)
	Post-test 2**	50,3	(3,7)	48,5	(3,5)	49,1	(3,3)
Empathie	Prétest*	52,0	(2,6)	46,2	(4,3)	—	
	Post-test 1	52,7	(3,1)	49,5	(2,1)	50,5	(4,3)
	Post-test 2	53,2	(2,2)	49,8	(3,4)	53,9	(2,9)
Score global	Prétest*	93,7	(15,5)	68,0	(11,2)	—	
	Post-test 1*	101,6	(13,9)	84,0	(10,2)	87,8	(13,7)
	Post-test 2	99,0	(16,9)	88,5	(16,2)	102,3	(9,8)

* $p < 0{,}05$ ** $p < 0{,}01$

Le tableau 4 présente l'évaluation faite par les enseignants de la compétence sociale et des difficultés de comportement des adolescents des trois groupes. Le groupe témoin montre, au premier post-test, de meilleures habiletés de coopération que les deux autres groupes d'adolescents: $F(2, 20) = 3,84$; Tukey, $p = 0,03$. Cette différence disparaît au deuxième post-test. Il en est de même pour l'évaluation globale des habiletés sociales telles qu'elles sont perçues par les enseignants. Encore ici, le groupe témoin est supérieur, au premier post-test, aux deux groupes qui ont fait l'objet d'une intervention: $F(2, 20) = 7,06$; Tukey, $p = 0,003$.

Tableau 4
Évaluation par l'enseignant des habiletés sociales et des difficultés de comportement de l'élève

Dimension		**Intervention**					
		HS + HP		HP		Témoin	
		M	(ÉT)	M	(ÉT)	M	(ÉT)
Habiletés sociales							
Coopération	Prétest	57,3	(5,2)	57,0	(6,8)	—	
	Post-test 1*	54,9	(7,3)	58,5	(5,7)	64,8	(8,7)
	Post-test 2	58,1	(5,9)	61,0	(10,3)	60,6	(6,3)
Assertion	Prétest	55,7	(7,5)	54,3	(4,0)	—	
	Post-test 1	52,3	(8,2)	54,5	(3,4)	57,8	(7,2)
	Post-test 2	55,0	(6,2)	53,8	(4,0)	53,1	(6,5)
Autocontrôle	Prétest	82,5	(6,6)	80,8	(9,6)	—	
	Post-test 1	54,2	(15,0)	61,8	(6,4)	61,3	(6,5)
	Post-test 2	56,3	(5,3)	61,5	(4,5)	56,4	(6,2)
Score global	Prétest	82,0	(10,2)	84,8	(10,1)	—	
	Post-test 1**	75,4	(13,6)	87,5	(7,5)	99,0	(15,4)
	Post-test 2	84,8	(8,6)	88,8	(12,1)	85,4	(14,1)
Difficultés de comportement							
Externalisées	Prétest	—		—		—	
	Post-test 1	100,9	(8,5)	90,8	(10,2)	94,1	(9,5)
	Post-test 2	95,0	(10,2)	97,5	(9,5)	96,6	(7,8)
Internalisées	Prétest*	93,6	(10,3)	76,0	(18,0)	—	
	Post-test 1	94,7	(10,5)	88,8	(7,5)	99,9	(8,7)
	Post-test 2	98,6	(7,1)	96,3	(8,8)	101,4	(9,9)
Score global	Prétest	110,1	(11,7)	98,7	(11,9)	—	
	Post-test 1	109,9	(13,4)	95,0	(15,2)	108,8	(11,8)
	Post-test 2	109,2	(7,7)	109,3	(2,5)	111,9	(11,4)

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Le tableau 5 présente l'évaluation par les parents des habiletés sociales et des difficultés de comportement de leur adolescent. Les jeunes du groupe qui a bénéficié d'une intervention auprès des parents et d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales montrent, tant au post-test 1 qu'au post-test 2, plus de difficultés de comportement de type externalisé que les adolescents des deux autres groupes: post-test 1 = $F(2, 20) = 4{,}71$; Tukey, $p = 0{,}02$; post-test 2: $F(2, 19) = 5{,}63$; Tukey, $p = 0{,}012$. Les élèves du premier groupe (habiletés sociales et habiletés parentales) ont au post-test 2, selon leurs parents, un score plus élevé concernant la dimension des difficultés de comportement de type intériorisé et au score global relatif aux difficultés de comportement: $F(2, 19) = 7{,}03$; Tukey, $p = 0{,}005$; $F(2, 19) = 5{,}30$; Tukey, $p = 0{,}01$.

Tableau 5
Évaluation par les parents des habiletés sociales et des difficultés de comportement de l'élève selon le type d'intervention

Dimension		Intervention					
		HS + HP		HP		Témoin	
		M	(ÉT)	M	(ÉT)	M	(ÉT)
Habiletés sociales							
Coopération	Prétest	48,7	(4,8)	48,0	(2,0)	—	
	Post-test 1	48,9	(4,6)	49,6	(2,1)	50,9	(1,8)
	Post-test 2	50,6	(4,0)	51,0	(1,6)	52,0	(3,5)
Assertion	Prétest	52,2	(2,8)	50,6	(1,9)	—	
	Post-test 1	53,4	(3,5)	53,5	(2,3)	52,1	(2,9)
	Post-test 2	52,6	(3,0)	53,5	(1,7)	54,5	(1,8)
Autocontrôle	Prétest	48,7	(3,2)	49,0	(2,1)	—	
	Post-test 1	49,5	(3,9)	51,5	(3,6)	51,0	(1,8)
	Post-test 2	50,4	(2,5)	49,6	(2,1)	51,5	(3,5)
Responsabilité	Prétest	53,4	(3,3)	51,8	(3,9)	—	
	Post-test 1	52,7	(2,7)	52,1	(2,9)	53,9	(3,0)
	Post-test 2	53,5	(2,7)	53,8	(2,9)	56,3	(2,2)
Score global	Prétest	86,6	(12,7)	82,6	(11,7)	—	
	Post-test 1	91,4	(9,7)	95,6	(12,4)	90,0	(6,0)
	Post-test 2	93,2	(9,9)	91,8	(8,8)	104,9	(15,9)
Difficulté de comportement							
Externalisées	Prétest	97,5	(7,1)	91,5	(3,5)	—	
	Post-test 1*	94,0	(7,5)	88,1	(4,6)	86,0	(2,8)
	Post-test 2*	91,0	(4,6)	86,9	(2,2)	85,8	(1,8)
Internalisées	Prétest	90,5	(5,7)	91,1	(6,0)	—	
	Post-test 1	88,3	(3,7)	87,5	(3,1)	86,8	(2,7)
	Post-test 2**	91,9	(5,3)	86,9	(2,6)	85,4	(0,5)
Score global	Prétest	116,9	(14,7)	110,0	(19,2)	—	
	Post-test 1	107,2	(14,6)	100,6	(9,6)	94,4	(7,5)
	Post-test 2*	109,2	(14,6)	94,3	(6,6)	93,3	(6,9)

* $p < 0{,}05$ ** $p < 0{,}01$

Le tableau 6 présente l'évaluation du fonctionnement familial par tous les membres de la famille. On constate que celles qui ont fait l'objet d'une intervention limitée aux habiletés parentales (condition 2) présentent moins de conflits au post-test 1 que les familles des deux autres groupes: $F(2, 52) = 6{,}52$; Tukey, $p = 0{,}003$. En ce qui concerne l'évaluation de l'organisation familiale, les familles des deux groupes ayant bénéficié d'une intervention (conditions 1 et 2) obtiennent un score supérieur au post-test 2 à celui du groupe témoin: $F(2, 47) = 5{,}08$; Tukey, $p = 0{,}016$.

Tableau 6
Évaluation du milieu par les parents et les adolescents avant et après l'intervention

Dimension		Intervention					
		HS + HP		HP		Témoin	
		M	(ÉT)	M	(ÉT)	M	(ÉT)
Tous les membres							
Cohésion	Prétest	53,7	(11,3)	55,5	(15,0)	—	
	Post-test 1	52,9	(14,4)	58,0	(11,5)	58,9	(9,8)
	Post-test 2	51,7	(16,8)	61,1	(9,8)	57,6	(6,9)
Conflit	Prétest	54,4	(13,8)	43,3	(14,7)	—	
	Post-test 1 **	51,7	(12,6)	36,4	(12,2)	50,1	(12,4)
	Post-test 2	44,1	(13,7)	40,2	(7,8)	49,1	(11,4)
Expression	Prétest	50,4	(10,8)	58,1	(9,4)	—	
	Post-test 1	54,3	(7,2)	58,5	(12,3)	58,9	(6,5)
	Post-test 2	51,8	(10,8)	58,3	(11,5)	56,1	(5,5)
Contrôle	Prétest	50,3	(11,7)	44,2	(9,9)	—	
	Post-test 1	52,5	(9,2)	46,9	(9,6)	53,1	(9,0)
	Post-test 2	55,1	(8,7)	51,8	(12,9)	51,6	(6,3)
Organisation	Prétest	52,5	(11,0)	46,6	(13,0)	—	
	Post-test 1	54,7		52,8		51,4	
	Post-test 2*	58,2	(22,0)	60,8	(6,6)	49,9	(7,5)

* $p < 0{,}05$ ** $p < 0{,}01$

Discussion

L'objectif de la présente étude était de cerner l'influence, sur la compétence sociale et le fonctionnement familial d'adolescents qui présentent des difficultés de comportement de type externalisé, d'un programme combinant une intervention familiale et une intervention axée sur l'entraînement aux habiletés sociales.

Les résultats montrent qu'au premier post-test, les élèves soumis à la première condition ont la perception qu'ils possèdent de meilleures habiletés d'autocontrôle et, globalement, de meilleures habiletés sociales que les élèves des deux autres groupes. Ces résultats soutiennent notre postulat sur la plus grande efficacité d'une intervention concertée (école-famille). Néanmoins, cet effet ne se maintient pas dans le temps, ce qui fait ressortir la nécessité, particulièrement aiguë avec une population d'élèves en difficulté, de poursuivre le renforcement des habiletés acquises par les jeunes. En effet, tant du côté des enseignants que de celui des parents, les encouragements ont probablement tendance à s'atténuer après la fin du programme. Il est possible que la poursuite du soutien aux parents par l'entremise d'un groupe d'entraide ou par l'intervention d'un éducateur puisse contribuer au maintien des habiletés acquises. Un investissement à plus long terme des enseignants dans la poursuite des objectifs du programme aurait également pu favoriser ce maintien. Les commentaires recueillis auprès de la direction d'école, des enseignants et de l'éducateur laissent entendre qu'ils ont constaté, chez les élèves participants, de meilleures habiletés dans la gestion des conflits et le contrôle de l'impulsivité, ce qui est confirmé par les commentaires des parents. Ces acquis semblent s'être estompés au cours des vacances d'été, confirmant de ce fait la nécessité de prévoir un suivi pour le maintien des habiletés acquises.

Les résultats indiquent que le groupe témoin obtient des scores plus élevés à l'évaluation par les enseignants au premier post-test pour la sous-échelle relative à la coopération et sur le plan des habiletés sociales globales. Notre plan de recherche était quasi expérimental; il a permis de comparer des écoles où des jeunes étaient reconnus en difficulté de comportement ou avaient fait l'objet d'un certain nombre de mesures disciplinaires. Les élèves du groupe témoin étaient plus jeunes et présentaient des difficultés d'apprentissage et de comportement. Ces faits peuvent avoir influé favorablement sur la perception des enseignants lors de leur évaluation, les difficultés de comportement étant perçues en lien avec les difficultés d'apprentissage et, par conséquent, plus faciles à tolérer que lorsqu'elles se produisent chez des élèves exempts de difficultés. Ces jeunes ne possédaient peut-être pas une réputation d'élèves à problèmes aussi bien établie que les plus âgés. Par ailleurs, ces élèves qui étaient déclarés en difficulté ont bénéficié de certaines interventions adaptées. Une assignation aléatoire des sujets, indépendamment des sites d'étude, aurait sans doute permis de mieux tenir compte de cette variable.

Les jeunes du groupe qui a bénéficié d'une intervention auprès des parents et d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales montrent, selon les parents, tant au premier post-test qu'au deuxième post-test, un plus grand nombre de difficultés de comportement de type externalisé que les adolescents des deux autres groupes. Ils obtiennent également, au second post-test, un score plus élevé pour ce qui est des difficultés de comportement intériorisées et au score global relatif aux difficultés de comportement. Ces résultats sont plus difficiles à interpréter. Outre ce que nous

avons souligné concernant la distribution non aléatoire des sujets dans chacun des groupes, nous relevons cependant, chez les participants du premier groupe (première condition), une diminution du nombre de problèmes de comportement extériorisés avec le temps, ce qui soutient, du moins partiellement, la pertinence d'une intervention portant autant sur les habiletés du jeune que sur celles des parents.

En ce qui concerne le fonctionnement familial, les familles du deuxième groupe (intervention familiale seulement) présentent moins de conflits, au premier post-test, que les familles des deux autres groupes. Les familles des groupes ayant bénéficié d'une intervention (première et deuxième conditions) obtiennent, pour leur part, un score supérieur sur le plan de l'organisation familiale. Ces différences sont à mettre en relation avec l'amélioration observée pour ces deux groupes en ce qui a trait aux conflits et au contrôle. L'organisation familiale a également évolué favorablement pour ces mêmes groupes. Il est plausible qu'une meilleure organisation crée une meilleure entente familiale et ait des répercussions positives sur la gestion des conflits au sein de la famille et sur la capacité de négocier de ses membres.

Conclusion

Cette étude, par le petit nombre de sujets et les limites méthodologiques du plan de recherche utilisé, est davantage exploratoire que confirmatoire. La plus grande des prudences doit s'appliquer dans l'interprétation des résultats, notamment à cause de la puissance limitée des tests statistiques utilisés, particulièrement associée au faible nombre de sujets dans l'un des groupes. Les effets mitigés que nous obtenons en ce qui concerne la compétence sociale des adolescents sont néanmoins cohérents par rapport aux méta-analyses récentes portant sur l'efficacité des programmes d'entraînement social, qui concluent que l'effet à long terme des programmes d'entraînement aux habiletés sociales se révèle moins important que celui à court terme, la généralisation des changements et leur maintien demeurant les problèmes décisifs de ce type d'intervention (Beelmann, Pfingsten et Lösel, 1994). Plusieurs chercheurs ont souligné la nécessité de mettre en place, pour les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement, des interventions globales qui impliquent directement les agents sociaux qui ont le plus d'influence sur la vie de ces jeunes. Cette recommandation vise particulièrement les parents. Nos résultats appuient, bien que partiellement, la «plus-value» potentielle du fait d'associer, de manière articulée, les programmes mis en place à l'école pour favoriser le développement des habiletés sociales à une intervention familiale. Plus précisément, aider les parents à améliorer leurs habiletés en communication, à modifier certains processus cognitifs erronés et à augmenter leurs habiletés de négociation avec leurs adolescents semble prometteur pour soutenir le développement de la compétence sociale de ceux qui manifestent des problèmes de comportement à l'école.

NOTE

1. La présente recherche a été rendue possible grâce à des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (n° 410-94-1281), de la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Québec, de l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté, du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et de la Commission scolaire de Portneuf.

Abstract – This article describes the evaluation of a program for adolescents with behavior difficulties at school and at home. The program was composed of three interviews with all the family members, a series of group meetings with parents, and a social skill training program for students. The results of self-evaluation show that students who participated in the « adolescent » and « parent » programs had a more favourable perception of both self-control skills and global social skills. However, this was not found in teachers' and parents' evaluation. An evaluation of the family organization shows improvements for those families who participated in both parts of the program and a decrease in the number of conflicts in those families in which the adolescents participated only in the social skills training program.

Resumen – Este artículo trata sobre la evaluación de un programa de intervención destinado a adolescentes que tienen problemas de comportamiento en la escuela y en el hogar. La intervención comprendió tres entrevistas con todos los miembros de una familia, una serie de reuniones de grupo con los padres y, para los adolecentes, un programa de entrenamiento a las habilidades sociales. Los resultados de la autoevaluación indican una mejor percepción de las habilidades de autocontrol y de las habilidades sociales globales en los alumnos que realizaron las actividades « adolescentes » y « padres », lo que no corrobora la evaluación hecha por los docentes y por los padres. La evaluación de la organización familiar muestra una mejora en las familias que han tomado parte a las dos actividades del programa y una disminución de la cantidad de conflictos en aquellas en las que los adolecentes participaron solamente al entrenamiento a las habilidades sociales.

Zusammenfassung – In diesem Artikel geht es um die kritische Bewertung eines Interventionsprogramms für Jugendliche, die im schulischen und familiären Bereich Verhaltensschwierigkeiten haben. Die Intervention sah drei Interviews mit allen Mitgliedern einer Familie, eine Serie von Gruppenbegegnungen mit den Eltern sowie ein Programm zum Einüben sozialer Fähigkeiten für die Schüler vor. Eine Selbstbewertung ergab, dass diejenigen Schüler, die die Programmkompo-nenten "Jugendliche" und "Eltern" absolviert hatten, ein besseres Verständnis der Fähigkeiten zur Selbstkontrolle sowie der allgemeinen sozialen Fähigkeiten besaßen, was nicht mit der Bewertung von Seiten der Eltern und der Lehrer übereinstimmte. Die Bewertung der familiären Seite zeigt eine Verbesserung bei den Familien, die an beiden Programmkomponenten teilgenommen hatten sowie eine Abnahme der Konfliktsituationen bei denjenigen Familien, wo die Jugendlichen nur am Einüben sozialer Fähigkeiten teilgenommen hatten.

RÉFÉRENCES

Abbott, D.A. et Brody, G.H. (1985). The relation of child age, gender and number of children to the marital adjustment of wives. *Journal of Marriage and the Family, 47*, 77-84.

Beelmann, A., Pfingsten, U. et Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(3), 260-271.

Bourque, P., Bernier, D., Maurice, O., Thériault, D. et 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*(1), 34-40.

Cartledge, G. et Milburn, J.F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (3e éd.). Toronto: Allyn and Bacon.

Deslandes, R. et Royer, É. (1995). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social, 43*, 63-80.

Dore, M.M. (1993). Family preservation and poor families: When «homebuilding» is not enough. *Families-in-Society, 74*(9), 545-556.

Forgatch, M. et Patterson, G. (1989). *Parents and adolescents living together. Part 2 – Family problem solving.* Eugene (OR): Castalia Publishing Company.

Fortin, L. et 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 difficulté d'adaptation sociale.* Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Goldstein, A.P. (1988). *The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies.* Champaign (IL): Research Press.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. et Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent.* Champaign (IL): Research Press.

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 et H.M. Walker (dir.), *Children's social behavior: Development assessment and modification* (p. 143-179). Orlando (FL): Academic Press.

Gresham, F.M. et Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual (SSRS).* Circle Pines (MN): American Guidance Service.

Grosenick, J.K. et 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 (OH): Université du Missouri.

Kauffman, J.M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (6e éd.). Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall.

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

Lemieux, C. (1986). *Étude des services aux élèves mésadaptés socioaffectifs dans les milieux scolaires de niveau secondaire.* Mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

McConnell, S.R. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 12*(4), 252-263.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Évolution de la population des élèves, inscrits au 30 septembre 1995, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (1992). *La Politique de la santé et du bien-être.* Québec: Gouvernement du Québec.

Moos, R.H. et Moos, B.S. (1986). *Family environment scale manual* (2e éd.). Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.

Morand, C. (1997). *L'intervention psychosociale en Centre local de services communautaires auprès des familles négligentes: étude auprès des intervenantes sociales.* Mémoire de maîtrise, École de service social, Université Laval.

Nelson, K.E., Saunders, E.J. et Landsman, M.J. (1993). Chronic child neglect in perspective. *Social Work, 38*(6), 661-671.

Palacio-Quintin, E. et Éthier, L S. (1993). La négligence, un phénomène négligé. *Apprentissage et socialisation, 16*(1-2), 153-164.

Palacio-Quintin, E., Éthier, L.S., Jourdan-Ionescu, C. et Lacharité, C. (1994). *Programme d'intervention auprès des familles négligentes : l'expérience de collaboration d'une équipe universitaire et d'un milieu d'intervention.* Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Patterson, G. et Forgatch, M. (1987). *Parents and adolescents living together. Part 1 – The basics.* Eugene (OR) : Castalia Publishing Co.

Patterson, G.R., Reid, J.B. et Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys.* Eugene (OR) : Castalia Publishing.

Polansky, N.A., Gaudin, J.M. et Kilpatrick, A.C. (1992). Family radicals. *Children and Youth Services Review, 14*(1-2), 19-26.

Polansky, N.A., Gaudin, J.M., Ammons, P.W. et Davis, K.B. (1985). The psychosocial ecology of the neglectful mother. *Child Abuse and Neglect, 9*(2), 265-275.

Robin, L.A. et Foster, L.S. (1989). *Negociating parent-adolescent conflict.* New York (NY) : Guilford Press.

Rossi, P.H. (1992). Assessing family preservation programs. *Children and Youth Services Review, 14*(1-2), 77-97.

Royer, É. (1991). *École et hyperactivité: une étude des services éducatifs québécois.* Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Royer, É. et Poliquin-Verville, H. (1992). Les troubles du comportement à l'école : état des connaissances et pistes d'intervention. *In* CRIRES-FECS (dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (p. 120-136). Montréal : Éditions Saint-Martin.

Royer, É., Bitaudeau, I. et Saint-Laurent, L. (1993). Être suspendu de l'école à 14 ans : pratique et prévention de l'exclusion scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 22,* 57-69.

Royer, É., Saint-Laurent, L., Bitaudeau, I. et Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille. *Éduquer et former: théories et pratiques, 1,* 23-34.

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

Stephens, T.M. (1992). *Social skills in the classroom.* Odessa : Psychological Assessment Resources.

Tremblay, R. et Royer, É. (1992). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. *Science et comportement, 22,* 253-262.

Walker, H.M. (1995). *The acting-out child. Coping with classroom disruption* (2e éd.). Longmont (CO) : Sopris West.

Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* Toronto : Brooks/Cole Publishing Company.

Walker, H.M., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J. et Golden, N. (1983). *The Walker Skills Curriculum.* Austin (TX) : PRO-ED.

Waring, E., Mc Elrath, D., Lefcoe, D. et Weisz, G. (1981). Dimensions of intimacy in marriage. *Psychiatry, 3,* 198-203.

Witt, J.C., Elliott, S.N., Kramer, J.J. et Gresham, F.M. (1994). *Assessment of children: Fundamental methods and practices.* Madison (WI) : Brown and Benchmark Publishers.

Yell, M.L. (1990). The use of corporal punishment, suspension, expulsion, and time out with behaviorally disordered students in public schools : legal considerations. *Behavioral Disorders, 17,* 100-109.