

# **Étude longitudinale et expérimentale de Montréal : guide d'intervention et effets à long terme**

**Richard E. Tremblay  
Éditeur**



Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale de l'enfant

Université   
de Montréal

ISBN\_\_\_\_\_

# Table des matières

<b>Introduction L'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal</b> .....	1
Richard E. Tremblay	
<b>PARTIE I : PROGRAMME D'INTERVENTION</b>	
<b>Chapitre 1 Guide d'intervention familiale</b> .....	19
Lucie Bertrand, Rita Béland, et Michel Bouillon	
<b>Chapitre 2 Guide d'intervention scolaire</b> .....	55
Lucie Bertrand et Danièle Reclus-Prince	
<b>PARTIE II : ARTICLES DE RECHERCHE</b>	
<b>Chapitre 3 Impact and Clinical Significance of a Preventive Intervention for Disruptive Boys: 15 Year Follow-Up</b> .....	81
Rachel Boisjoli, Frank Vitaro, Éric Lacourse, Edward D. Barker, et Richard E. Tremblay	
<b>Chapitre 4 A Longitudinal-Experimental Approach to Testing Theories of Antisocial Behavior Development</b> .....	91
Éric Lacourse, Sylvana Côté, Daniel S. Nagin, Frank Vitaro, Mara Brendgen, et Richard E. Tremblay	
<b>Chapitre 5 Preventive Intervention: Assessing Its Effects on the Trajectories of Delinquency and Testing for Mediational Processes</b> .....	111
Frank Vitaro, Mara Brendgen, et Richard E. Tremblay	
<b>Chapitre 6 Disruptive Behavior, Peer Association, and Conduct Disorder: Testing the Developmental Links through Early Intervention</b> .....	131
Frank Vitaro, Mara Brendgen, Linda Pagani, Richard E. Tremblay, et Pierre McDuff	
<b>Chapitre 7 Prevention of School Dropout through the Reduction of Disruptive Behaviors and School Failure in Elementary School</b> .....	153
Frank Vitaro, Mara Brendgen, et Richard E. Tremblay	
<b>Chapitre 8 A Bimodal Preventive Intervention for Disruptive Kindergarten Boys: Its Impact Through Mid-Adolescence</b> .....	173
Richard E. Tremblay, Linda Pagani-Kurtz, Louise C. Mâsse, Frank Vitaro, et Robert O. Phil	

<b>Chapitre 9 Programme d'activités d'habiletés sociales</b> .....	191
Lucie Bertrand and Danièle Reclus-Prince	
<b>Annexe 1 : Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire</b> .....	247
Richard E. Tremblay, et Lyse Desmarais-Gervais	
et	
<b>The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its Factor Structure Between Cultures, Sexes, Ages and Socioeconomic Classes</b> .....	253
Richard E. Tremblay, Lyse Desmarais-Gervais, Claude Gagnon, and Pierre Charlebois	
<b>Annexe 2 : Perception du comportement de mon enfant</b> .....	267
T. M. Achenbach	
<b>Annexe 3 : Mon enfant et moi</b> .....	273
C. A. Falender, et A. Mehrabian	
<b>Annexe 4 : Mesures de conduites de contrôle parental</b> .....	279
R. Tessier, N. Pilon, N., et D. Fecteau	
<b>Annexe 5 : Description des comportements de l'enfant</b>	
et	
Perception de l'enfant sur ses comportements à la maison et à l'école .....	291
<b>Annexe 6 : Description des comportements des parents (Schéma d'entrevue avec les parents)</b> .....	303
<b>Annexe 7 : Description de la situation familiale (Schéma d'entrevue avec les parents)</b> .....	313
<b>Annexe 8 : Étude de cas. Rapport de rencontre. Bilan de l'intervention</b> .....	319
<b>Annexe 9 : Apprendre ensemble – Carnet de lecture des parents</b> .....	341

## Commentaires choisis et références au Programme

*"One of the most successful early skills training programs to have measured the effects on crime is the Montreal Longitudinal-Experimental Study of the psychologist Richard Tremblay and his colleagues (1995, 1996). This program combined child skills training and parent training." (p.114)*

Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime. Early risks factors and effective interventions*. Oxford University Press. 233 pp.

*"A combination of interventions may be more effective than a single method. For example, Tremblay et al. (1995) in Montreal identified about 250 disruptive (aggressive/hyperactive) boys at age 6 for a prevention experiment (...). This prevention program was quite successful. By age 12, the experimental boys committed less burglary and theft, were less likely to get drunk, and were less likely to get involved in fights than the controls. Also, the experimental boys had higher school achievement." (p. 19-20)*

Farrington, D. P. (2003). Advancing knowledge about the early prevention of adult antisocial behaviour. In D. P. Farrington & J. W. Coid, (Eds.), *Early prevention and adult antisocial behaviour*. Cambridge University Press.

*"The Montreal Longitudinal-Experimental Study (McCord et al, 1994; Tremblay et al., 1995), a preventive intervention, offered a parent training program to the parents (...) Because a social skills program was also offered to the children at school, this study could not assess the specific effects of the parent training program. However, the combined programs showed significant positive effects on self-reported delinquent behaviour up to seven years after the end of the intervention, when boys were 15 years old." (p.119)*

National Research Council Institute of Medicine. (2001). Preventing Juvenile crime. In J. McCord, C. Spatz Widom, & N. A. Crowell (Eds.) *Juvenile crime, juvenile justice*. National Academy Press.

Committee on Prevention of Mental Disorders, Division of Biobehavioral Sciences and Mental Disorders (1994). In P. J. Mrazek & R. J. Haggerty (Eds.), *Reducing risks for mental disorders* (pp. 255-256). National Academy Press (605 p.).

Gouvernement of Canada. Delinquency Prevention: The Montreal Longitudinal-experimental Study (1995). <http://dsp.psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/MR/mr132-e.htm>

California Department of Corrections and Rehabilitation. Section reports & Research. Parent and Child Training to Prevent early Onset of Delinquency; the Montreal Longitudinal Experimental Study (1992). In J. McCord & R.E. Tremblay (Eds.), *Preventing Antisocial*

*Behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 117-138). New York, NY: Guilford Press. [http://www.cdc.ca.gov/ReportsResearch/bib\\_desc.html](http://www.cdc.ca.gov/ReportsResearch/bib_desc.html)

The White House. Helping America's Youth.

<http://guide.helpingamericasyouth.gov/programdetail.cfm?id=395>

The National Academies. Advisers to the Nation on Science, Engineering, and medicine.

<http://books.nap.edu/openbook.php?record>

Human Resources Development Canada. The National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY). Prevalence of hyperactivity-impulsivity and inattention among Canadian children: Findings from first data collection cycle (1994-1995) of the National Longitudinal Survey of Children and Youth – June 2002.

Kerr, D., & Beaujot, R. (2002). Family relations, low income, and child outcome: A comparison of Canadian children in intact-, step-, and lone- parent families. *International Journal of Comparative Sociology*, 43(2), 134-152.

Steinhauer, P. D. (1996). Summary on developing resiliency in children from disadvantaged populations. In *What determines health?: Summaries of a series of papers on the determinants of health*. Commissioned by the National Forum on Health. 78p.

Wright, R., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K., & Rowe, W. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: Findings from a Canadian longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 26(2), 186-205.

# Introduction

## L'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal<sup>1</sup>

*Richard E. Tremblay*

Ce manuel décrit l'expérience préventive effectuée dans le cadre de l'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal (ÉLEM). Il inclut également les principales évaluations publiées jusqu'en 2007. Initiée en 1984, le premier but de l'étude consistait à examiner le développement des comportements antisociaux depuis l'école maternelle jusqu'au secondaire, plus particulièrement le rôle des interactions parent-enfant. Au début des années 1980, il devenait apparent que les comportements antisociaux apparaissent bien avant le début de l'adolescence. Il s'était écoulé 18 ans depuis les travaux rétrospectifs de Lee Robins démontrant sans équivoque le début précoce de comportements antisociaux chroniques (Robins, 1966). Par contre, la plupart, sinon toutes, les études longitudinales visant à découvrir les origines de la délinquance avaient commencé après l'âge de 7 ans, longtemps considéré comme « l'âge de raison » (p. ex. Elliott, Huizinga, & Ageton, 1985; Lefkowitz, Eron, Walder, & Huesmann, 1977; Magnusson, Dunér, & Zetterblom, 1975; West & Farrington, 1973).

Notre plan initial visait à évaluer tous les garçons de la maternelle dans 53 écoles situées dans des milieux défavorisés de Montréal afin d'identifier les garçons ayant les comportements les plus perturbateurs et étudier en profondeur les interactions parent-enfant d'un sous-groupe d'environ 80 garçons jusqu'à l'école secondaire. Notre hypothèse était que les garçons aux comportements disruptifs en maternelle provenant des milieux défavorisés des grandes régions urbaines soient plus à risque d'adopter des comportements délinquants graves et fréquents que les autres filles et garçons issus du même milieu, de même que ceux et celles des échantillons de populations. La proportion de ceux qui deviendrait et ne deviendrait pas des adolescents délinquants fournirait des indices quant aux causes de l'évolution de la délinquance dans le groupe de garçons à risque élevé. De plus, nous espérons que les résultats nous orientent vers des cibles en matière de compétences parentales pour expérimenter des interventions préventives.

Au printemps 1984, nous avons demandé aux enseignants de maternelle dans chacune des 53 écoles des milieux défavorisés de Montréal de juger les comportements de chacun de leurs élèves masculins. Les enseignants avaient habituellement un groupe du matin et un groupe de l'après-midi, chacun composés d'environ 8 filles et 8 garçons. Le taux de participation fut de 87 %, et un total de 1 161 garçons furent évalués. Nous avons par la suite identifié les élèves les

---

<sup>1</sup> Une partie de cette introduction est tirée de : Tremblay, R. E., Vitaro, F., Nagin, D., Pagani, L., & Séguin, J. R. (2003). The Montreal longitudinal and experimental study: Rediscovering the power of descriptions. In T. Thornberry (Ed.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 205-254). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.

plus disruptifs. Afin de contrôler pour les effets culturels, nous n'avons inclut que les garçons de parents biologiques francophones nés au Canada ( $n = 1\ 038$ ), âgés de 81 mois au plus à la fin de leur année de maternelle. Une fois ces critères établis et en excluant les familles ayant refusé de poursuivre leur participation à l'étude ( $n = 1$ ), le groupe final était composé de 1 037 garçons. Par la suite, nous avons identifié les garçons les plus disruptifs à l'aide de 13 items du Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon, & Charlebois, 1987; Tremblay et al., 1991) : intimidé; donne des coups de pied, mord, frappe; se bat; désobéit; blâme les autres; irritable; détruit des objets; agité; manque d'égard envers autrui; ment; ne tient pas en place; refuse de partager; peu apprécié de ses pairs.

Un sous-échantillon de garçons perturbateurs a ensuite été créé en sélectionnant les garçons qui se situaient au-delà du 70<sup>e</sup> percentile sur l'échelle des comportements disruptifs remplie par les enseignants. Nous avons par la suite constaté que nous avons suffisamment de participants pour justifier l'ajout d'une expérimentation d'intervention préventive à l'étude longitudinale intensive des interactions parent-enfant, conditionnellement à l'obtention de fonds de recherche. Trois groupes de garçons de la maternelle aux comportements disruptifs ont donc été établis aléatoirement : un groupe servant à l'observation longitudinale intensive (Groupe A,  $N = 82$ ), un groupe recevant les interventions expérimentales (Groupe B,  $N = 43$ ) ainsi qu'un troisième groupe (Groupe C,  $N = 41$ ) qui serait évalué annuellement, servant de groupe témoin à la fois pour l'intervention et pour la mesure des effets potentiels découlant des observations longitudinales intensives recueillies auprès du Groupe A. Ce dernier a également servi de groupe contrôle-attention pour le groupe expérimental (Groupe B). En cours d'étude, un autre groupe fut créé dans le but d'étudier des problèmes spécifiques (Groupe D,  $N = 203$  de 1991 à 1995,  $N = 336$  de 1998 à 2000).

Une fois les fonds nécessaires obtenus pour l'étude longitudinale intensive des interactions parent-enfant et pour l'intervention préventive expérimentale, il nous est apparu évident qu'un suivi de tous les garçons évalués à la maternelle mènerait à une étude longitudinale majeure. Les ressources financières à cette vaste cueillette de données ont été obtenues à temps pour évaluer tous les garçons au moment où la majorité d'entre eux terminaient leur 4<sup>e</sup> année du primaire, donc à l'âge de 10 ans. Le Tableau 1 montre les différentes périodes de collecte de données, de même que leur source.

Au moment de leur passage à la maternelle, la majeure partie des garçons habitaient avec leurs parents biologiques (67 %). Par contre, un sur quatre (24 %) habitait seul avec sa mère et 5 % habitait avec leur mère et un homme qui n'était pas leur père. Les autres garçons (4 %) vivaient dans d'autres conditions familiales (p. ex. grands-parents, père et belle-mère). L'âge moyen des parents à la naissance de leur fils se situait à 25,4 ans ( $ET = 4,8$ ) pour les mères et 28,4 ans pour les pères ( $ET = 5,6$ ). La variation était de 15 à 45 ans pour les mères et 16 à 56 ans pour les pères. Le nombre moyen d'années de scolarité complétées se situait à 10,5 années pour les mères ( $ET = 2,8$ ) et 10,7 années pour les pères ( $ET = 3,2$ ). La majorité des parents étaient des travailleurs non qualifiés. Le résultat moyen obtenu sur l'index socioéconomique canadien des professions (Blishen, Carroll, & Moore, 1987) était de 38,15 pour les mères et de 39,19 pour les pères, allant de 17,81 pour le plus bas statut à 101,74 pour le plus haut, avec une moyenne de 42,74 ( $ET = 13,28$ ). Le revenu familial moyen médian lorsque les garçons avaient 10 ans (1988) se situait entre 25 000 \$ et 30 000 \$ (en dollars canadiens; de 19 000 \$ à 23 000 \$ en dollars



**Tableau 1. Survol de la conception de l'étude ÉLEM**

Année	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006		
Âge	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
Total Échant.	EPt			PT	EPQ GQ PSE	EPQ GQ PSE	EPQ GQ PSE	EPQ GQ	EPQ GQ	EPQ GQ	GQ	GQ	GQ				Dc	GQ			Dc	A <sub>dn</sub>	GQ		
Groupe A		PLGOL GOM GOS EPQ PSE		PT	EPQ GQ PSE	EPQ GQ PSE	EPQ GQ PSE	PLGOL GOM GOS EPQ PSE PSL	PLGOL GOM GOS EPQ PSE PSL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL	PL GOL
Groupe B		EPQ	EX EPQ PSE	EX EPQ PSE																					
Groupe C		PQ	PQ	EPQ PSE																					
Groupe D								GOL PSL	GOL PSL	GOL PSL	GOL	GOL	GOL	GOL PSL	GOL	GOL	GOL	GOL	GOL	GOL	GOL			P <sub>et</sub>	

Groupe A : Groupe d'observation (N = 84); Groupe B : Groupe d'intervention (N = 43); Group C : Groupe témoin (N = 42); Groupe D : Groupe d'étude bio-psycho-social (N = \*). Ce groupe était composé de sujets provenant à la fois des Groupes A, B et C et de l'échantillon total.

\* Le N variait en fonction de la problématique observée. N = 203 de 1991 à 1996; N = 336, de 1997 à 1999; N = 40, 2002-2003; N = 26, 2006

**E** = Questionnaire enseignant; **PT** = Contact téléphonique parent; **PQ** = Questionnaire parent; **PL** = Laboratoire parent; **GOL** = Laboratoire d'observation garçons; **GQ** = Questionnaire garçons; **GOM** = Observations familiales garçons; **GOS** = Observations scolaires garçons; **PSE** = Données sociométriques des pairs à l'école; **PSL** = Données sociométriques des pairs en laboratoire; **EX** = Intervention expérimentale; **Dc** = Dossiers criminels; **Tep** = Scan TEP cerveau; **A<sub>dn</sub>** = Cueillette ADN

américains) comparativement à un revenu familial médian de 44 000 \$ (en dollars canadiens) pour les couples ayant des enfants au Canada en 1987 (Mitchell, 1991).

Avant de procéder à la description des principaux instruments employés pour la cueillette des données, notons que l'ÉLEM permet prendre conscience de la vitesse à laquelle la recherche sur le développement et la prévention de la délinquance juvénile a évolué au cours du dernier siècle. Avec un échantillon de 1 161 garçons de maternelle provenant de milieux défavorisés, l'ÉLEM apparaît toujours comme la plus importante étude longitudinale-expérimentale spécifiquement conçue en fonction de comprendre le développement et la prévention de la délinquance chez des sujets dont la première évaluation précède la 1<sup>re</sup> année du primaire.

Examinons cette citation de Donald West, qui a initié la plus longue étude longitudinale portant spécifiquement sur la délinquance précoce depuis les années 1950. L'étude a débuté en 1960 avec des garçons de 8 et 9 ans. En 1982, il écrit : « Nos recherches se basent sur des travaux antérieurs, notamment ceux de Glueck et Glueck (1950) et McCord, McCord, et Zola (1959) qui concluaient à la forte et constante influence qu'ont l'éducation *précoce* et les circonstances familiales dans l'apparition de la délinquance. » (p. 3). Une des études citées par West (McCord et al., 1959; the Cambridge-Somerville Youth Study) a commencée en 1937 en vue de prévenir la délinquance « *à partir du plus jeune âge possible* »<sup>2</sup>, pour rapporter les propos de Gordon Allport (Allport, 1951, p. vii). De fait, il y avait 62 sujets âgés de moins de 7 ans, alors que 334 sujets étaient âgés de 7 ans à 10 ans et demi et 254 sujets étaient âgés entre 10 ans et demi et 12 ans. La durée prévue de l'intervention était de 10 ans et les sujets étaient assignés de manière aléatoire soit au groupe de traitement, soit au groupe témoin. Cette étude, menée par Richard C. Cabot (1940), est possiblement la meilleure étude longitudinale-expérimentale portant sur la prévention de la délinquance réalisée au 20<sup>e</sup> siècle. Il importe de souligner que, plus de 40 ans après l'étude conçue par Cabot et plus de 20 ans après celle de West, l'ÉLEM comportait des garçons âgés d'à peine deux ans plus jeunes que ceux étudiés par West et n'a assigner une intervention de deux ans qu'à 46 garçons perturbateurs. Bien que modeste lorsqu'on compare cette expérimentation à celle du Cambridge-Somerville Study, l'ÉLEM représentait une intervention intensive par rapport aux études d'interventions expérimentales des années 1980. De toute évidence, la science entourant la prévention de la délinquance n'a pas fait de progrès majeurs entre 1935 et 1984.

Bien qu'au départ l'ÉLEM portait principalement sur le développement de comportements antisociaux, les chercheurs se sont également intéressés au développement d'une foule d'aspects du vécu humain, dont certains sont liés de près aux comportements antisociaux, tels que l'hyperactivité (p. ex., Pulkkinen, Tremblay, 1992; Soussignan et al., 1992), l'anxiété (p. ex., Dobkin, Treiber, & Tremblay, 2000; Kerr, Tremblay, Pagani-Kurtz, & Vitaro, 1997), l'usage et l'abus de substances psychotropes (p. ex., Brunelle, Assaad, Pihl, Tremblay, & Vitaro, 2003; Carbonneau et al., 1998; Dobkin, Tremblay, Mâsse, & Vitaro, 1995; Dobkin, Tremblay, & Sacchitelle, 1997; Gatti, Tremblay, Vitaro, & McDuff, 2005; Ladouceur, Vitaro, & Arseneault, 2001; Mâsse & Tremblay, 1997; Wanner, Vitaro, Ladouceur, Brendgen, & Tremblay, 2006), le jeu d'argent (p. ex., Brunelle et al., 2003; Janosz, Leblanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Vitaro, Arseneault, & Tremblay, 1997; Vitaro, Arseneault, & Tremblay, 1999; Vitaro, Brendgen, Ladouceur, & Tremblay, 2001; Vitaro, Wanner, Carbonneau, & Tremblay, 2007; Vitaro,

---

<sup>2</sup> Notre insistance

Wanner, Ladouceur, Brendgen, & Tremblay, 2004), la performance scolaire (p. ex., Haapasalo, Tremblay, Boulerice, & Vitaro, 2000; Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice & McDuff, 2001; Véronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008), les accidents (p. ex., Junger & Tremblay, 1999; Tremblay, Boulerice, Junger, & Arseneault, 1995), la variabilité du rythme cardiaque (p. ex., Assaad et al., 2003; Assaad et al., 2006a, 2006b; Brunelle et al., 2004; Dobkin et al., 2000; Kindlon et al. 1995; Mezzacappa et al., 1997), la maturation pubertaire, les rapports sexuels et la testostérone (p. ex., Dobkin et al., 2000; Malo & Tremblay, 1997; Schaal, Tremblay, Soussignan, & Susman, 1996; Tremblay & Schaal, 1996, Tremblay et al., 1997; Tremblay et al., 1998), les complications périnatales (p. ex., Arseneault, Tremblay, Boulerice, & Saucier, 2002; Pagani, Tremblay, Vitaro, & Parent, 1998), les anomalies physiques (p. ex., Arseneault, Tremblay, Boulerice, Séguin, & Saucier, 2000), la pauvreté (p. ex., Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999), les interventions de la cour juvénile (Gatti, Tremblay, & Vitaro, 2009) et d'autres dimensions en lien indirect avec les comportements antisociaux comme la nutrition (p. ex., Laurent, Tremblay, Charlebois, Gagnon, & Larivée, 1988; Laurent, Tremblay, Larivée, Charlebois, & Gagnon, 1988), le sens olfactif (p. ex., Schaal et al., 1998), la sensibilité à la douleur (p. ex., Campbell et al., 2002; Campbell, Ditto, Séguin, Sinray, & Tremblay, 2003; Ditto, Séguin, Boulerice, Pihl, & Tremblay, 1998), la santé physique (p. ex., Dobkin, Tremblay, & Treiber, 1998; Jutras, Tremblay, & Morin, 1999), les habiletés et le développement cognitifs (p. ex., DeYoung, Peterson, Séguin, & Tremblay, 2008; Séguin, 2009; Séguin, Arseneault, & Tremblay, 2007; Séguin, Nagin, Assaad, & Tremblay, 2004), la tension artérielle (p. ex., Ditto, Séguin, & Tremblay, 2006), la testostérone (p. ex., Van Bokhoven et al., 2006), la dopamine (p. ex., Boileau et al., 2003; DeYoung et al., 2006), la sérotonine (p. ex., Booij et al., 2006), le cortisol (p. ex., Van Bokhoven et al., 2005), le génotypage et les études épigénétiques (p. ex., Mejia, Ervin, Palmour, & Tremblay, 2001; Tremblay, 2008), et les interventions préventives (p. ex., Boisjoli, Vitaro, Lacourse, Barker, & Tremblay, 2007; Charlebois, Brendgen, Vitaro, Normandeau, & Boudreau, 2004).

Les principaux instruments de mesure de problèmes comportementaux utilisés dans l'ÉLEM sont les évaluations par les mères et les enseignants ainsi que la délinquance auto-révélee. Des évaluations ont aussi été obtenues annuellement des mères et des pairs en classe à l'âge de 10, 11 et 12 ans. Une entrevue psychiatrique dirigée a été menée lorsque les garçons étaient âgés de 15 ans. Des questionnaires remplis annuellement par les mères ont fourni des renseignements au sujet des antécédents familiaux, des événements de vie, des comportements parentaux, des relations familiales et de l'appui social. Des entrevues annuelles avec les garçons ont servi à recueillir de l'information sur quantité de dimensions incluant la personnalité, les événements de vie, les perceptions parentales, les relations familiales, les amitiés, les attitudes envers l'école et la loi, le sommeil et les loisirs. Des observations directes des interactions sociales ont également été faites à l'école, à la maison et dans des activités de laboratoires avec des échantillons de garçons de 7 à 15 ans. Enfin, des tests psychophysologiques et neuropsychologiques de même que différentes évaluations biologiques ont été effectués sur des échantillons de garçons âgés de 7 à 20 ans.

Les enseignants et les mères ont évalué les comportements des garçons au printemps à partir de 6 ans, au terme de la maternelle, jusqu'à 15 ans. Les évaluations des enseignants et des mères ont ensuite servi à créer six échelles : l'agression physique (se bat avec les autres enfants; donne des coups de pied, mord ou frappe les autres enfants; intimide les autres enfants);

l'opposition (refuse de partager; irritable; désobéit; blâme les autres; manque d'égard); les problèmes de comportements cachés (vandalisme, mensonge, vol, absentéisme); l'anxiété (tendance à craindre ou avoir peur de nouvelles activités ou situations; pleure facilement; donne l'impression d'être en détresse, triste, malheureux, ou craintif); l'inattention (démontre une faible concentration ou durée d'attention; inattentif); l'hyperactivité (agité, court ou saute, ne tient pas en place; se tortille, remue continuellement); et le comportement prosocial (réconforte un enfant contrarié; aide un enfant malade; aide un enfant blessé; félicite les autres; aide à accomplir des tâches difficiles; aide à nettoyer un dégât; démontre de l'empathie; invite les autres à jouer; désamorce les querelles; aide à ramasser des objets).

La délinquance auto-révlée a été évaluée chaque année de 10 à 17 ans puis aux alentours de 20 ans. Entre mars et mai, les garçons ont été rencontrés en petits groupes à leur école où ils ont répondu à 27 questions sur leurs comportements délinquants : voler des objets de l'école; voler des objets dans un magasin; voler des objets à la maison; voler un objet valant moins de 10 \$; voler une bicyclette; vendre des objets volés; voler un objet valant entre 10 \$ et 100 \$; voler un objet valant plus de 100 \$; entrer par effraction; entrer sans payer; s'introduire sur une propriété privée; consommer de la drogue; consommer de l'alcool; s'enivrer; détruire du matériel scolaire; détruire d'autre matériel; vandaliser l'école; détruire des objets à la maison; vandaliser une voiture; démarrer un incendie; intimider; être impliqué dans des bagarres de bandes; utiliser une arme lors d'une bagarre; se bagarrer à poings nus; battre quelqu'un; porter une arme; lancer des objets à quelqu'un. Les réponses aux 27 énoncés allaient de 1 (jamais) à 4 (très souvent).

## **Traitement**

Pendant la phase préparatoire de l'étude en 1982-1983, le programme éducatif mis au point par l'Oregon Social Learning Center pour aider des parents ayant des enfants agressifs nous est apparu comme l'un des plus innovateurs dans le domaine. Nous avons donc décidé de donner une place importante aux techniques mises au point à l'Oregon Social Learning Center dans notre programme de traitement. Conséquemment, le coordinateur de programme a reçu une formation à ce centre. En somme, la procédure consistait à : (1) donner un programme de lecture aux parents; (2) enseigner aux parents comment observer le comportement de leur enfant; (3) montrer aux parents comment donner du renforcement positif face aux comportements prosociaux; (4) former les parents à la gestion de crises familiales; (5) avoir recours à la punition non abusive vis-à-vis les comportements problèmes de l'enfant; et (6) aider les parents à généraliser les connaissances acquises. La formation aux parents a été bonifiée en sollicitant la coopération de l'enseignant. Le travail auprès des parents et des enseignants a été réalisé par deux psychoéducatrices, un psychologue et un travailleur social, travaillant tous à temps plein. Chacun de ces spécialistes s'occupait de 12 familles. La coordination de l'équipe était assurée par un cinquième professionnel travaillant à demi-temps. Le travail auprès des parents devait durer 2 années scolaires, à raison d'une rencontre aux 2 semaines. Les professionnels pouvaient cependant juger qu'une famille avait besoin de plus ou de moins de rencontres à tout moment. Le nombre maximal de rencontres réalisées était de 46, pour une moyenne de 17,4 rencontres sur une période de 2 ans, en comptant les rencontres avec les familles ayant refusé de poursuivre l'étude. Le guide d'intervention familiale est décrit au chapitre 1.

Dans le cadre de notre formation aux aptitudes sociales en milieu scolaire, deux types de formation ont été dispensés aux garçons perturbateurs au sein d'un petit groupe de pairs ayant un comportement prosocial. Durant la première année, un programme d'aptitudes prosociales a été conçu en se basant sur d'autres programmes (Cartledge & Milburn, 1980; Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983; Schneider & Byrne, 1987). Les neuf sessions ont porté sur des thèmes tels que « Prendre contact », « Offrir de l'aide », « Demander pourquoi » et « Inclure, inviter, faire une place ». Ces rencontres s'accompagnaient d'assistance professionnelle, de modelage sur les pairs, de jeux de rôles et de contingences de renforcement. La deuxième année du programme visait la maîtrise de soi. À l'aide de matériel développé lors d'études antérieures (Camp, Blom, Hebert, & Van Doorminck, 1977; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1980; Kettlewell & Kausch, 1983; Meichenbaum, 1977), 10 rencontres ont été élaborées sur des thèmes comme « Je porte attention, j'écoute », « Je suis les consignes », « Je suis fâché, que faire? », « Quand je suis laissé de côté, quand on ne veut pas de moi, que faire? » et « On me taquine, que faire? ». Encore ici, nous avons fait appel à de l'assistance professionnelle, de modelage sur les pairs, de jeux de rôles et de contingences de renforcement lors de ces sessions. Ces interventions à l'école étaient faites par les mêmes professionnels qui ont dispensé la formation aux parents, mais l'intervenant attitré aux parents n'était pas le même que celui attitré à l'enfant. De plus, nous avons tenté de stimuler le jeu imaginaire et d'enseigner aux garçons le sens critique à l'égard de la télévision. Toutefois, seulement la moitié du groupe traité ( $n = 25$ ) a bénéficié de la formation au jeu imaginaire et un cinquième ( $n = 9$ ) de l'intervention impliquant la télévision.

## RÉFÉRENCES

- Allport, G. W. (1951). Foreword. In E. Powers & H. Witmer (Eds.), *An experiment in the prevention of delinquency: The Cambridge-Somerville Youth Study*. New York, NY: Columbia University Press.
- Arseneault, L., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Saucier, J. F. (submitted). The pathway from birth complications to adolescent violent behavior. *Child Development*.
- Arseneault, L., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Séguin, J. R., & Saucier, J.-F. (2000). Minor physical anomalies and family adversity as risk factors for adolescent violent delinquency. *American Journal of Psychiatry*, *157*(6), 917-923.
- Arseneault, L., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Saucier, J.-F. (2002). Obstetrical complications and violent delinquency: Testing two developmental pathways. *Child Development*, *73*(2), 496-508.
- Assaad, J.-M., Pihl, R. O., Séguin, J. R., Nagin, D., Vitaro, F., Carbonneau, R. et al. (2003). Aggressiveness, family history of alcoholism, and the heart rate response to alcohol intoxication. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, *11*(2), 158-166.
- Assaad, J.-M., Pihl, R. O., Séguin, J. R., Nagin, D., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2006a). Heart rate response to alcohol and intoxicated aggressive behavior. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, *30*, 774-782.
- Assaad, J.-M., Pihl, R. O., Séguin, J. R., Nagin, D. S., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2006b). Intoxicated behavioral disinhibition and the heart rate response to alcohol. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, *14*, 377-388.
- Blishen, B. R., Carroll, W. K., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, *24*, 465-488.
- Boileau, I., Assaad, J.-M., Pihl, R. O., Benkelfat, C., Leyton, M., Diksic, M. et al. (2003). Alcohol promotes dopamine release in the human nucleus accumbens. *Synapse*, *49*, 226-231.
- Boisjoli, R., Vitaro, F., Lacourse, E., Barker, E. D., & Tremblay, R. E. (2007). Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: A 15-year follow-up. *British Journal of Psychiatry*, *191*, 415-419.
- Booij, L., Tremblay, R. E., Gravel, P., Durand, F., Perreault-Linck, E., Lévesque, M. et al. (2006). Reduced serotonin synthesis capacity in male subjects with enduring traits of aggressive behaviour since childhood. *Neuropsychopharmacology*, *31*(Suppl. 1), S152-S153.
- Brunelle, C., Assaad, J.-M., Barrett, S. P., Avila, C., Conrod, P. J., Tremblay, R. E. et al. (2004). Heightened heart rate response to alcohol intoxication is associated with a reward-seeking personality profile. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, *28*(3), 394-401.
- Brunelle, C., Assaad, J.-M., Pihl, R. O., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2003). Brief report: Exaggerated ethanol-induced cardiac reactivity as an indicator of increased risk for gambling. *Psychology of Addictive Behaviors*, *17*(1), 83-86.
- Cabot, R. C. (1940). A long-term study of children: The Cambridge-Somerville Youth Study. *Child Development*, *11*, 143-151.
- Camp, B. W., Blom, G. E., Hebert, F., & Van Doorminck, W. J. (1977). Think Aloud: A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *5*, 157-169.

- Campbell, T. S., Ditto, B., Séguin, J. R., Assaad, J.-M., Pihl, R. O., Nagin, D. et al. (2002). A longitudinal study of pain sensitivity and blood pressure in adolescent boys: Results from a 5-year follow-up. *Health Psychology, 21*(6), 594-600.
- Campbell, T. S., Ditto, B., Séguin, J. R., Sinray, S., & Tremblay, R. E. (2003). Adolescent pain sensitivity is associated with cardiac autonomic function and blood pressure over 8 years. *Hypertension, 41*, 1228-1233.
- Carbonneau, R., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Dobkin, P. L., Saucier, J.-F., & Pihl, R. O. (1998). Paternal alcoholism, paternal absence and the development of problem behaviors in boys from age 6 to 12 years. *Journal of Studies on Alcohol, 59*, 387-398.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching social skills to children. Innovative approaches*. New York, NY: Pergamon Press.
- Charlebois, P., Brendgen, M., Vitaro, F., Normandeau, S., & Boudreau, J.-F. (2004). Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys. *Journal of School Psychology, 42*(3), 201-220.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B., Séguin, J. R., Mejia, J. M., Pihl, R. O., Beitchman, J. H. et al. (2006). The dopamine D4 receptor gene and moderation of the association between externalizing behavior and IQ. *Archives of General Psychiatry, 63*(12), 1410-1416.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B., Séguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2008). Externalizing Behavior and the Higher Order Factors of the Big Five. *Journal of Abnormal Psychology, 117*(4), 947-953.
- Ditto, B., Séguin, J. R., Boulerice, B., Pihl, R. O., & Tremblay, R. E. (1998). Risk for hypertension and pain sensitivity in adolescent boys. *Health Psychology, 17*, 249-254.
- Ditto, B., Séguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2006). Neuropsychological characteristics of adolescent boys differing in risk for high blood pressure. *Annals of Behavioral Medicine, 31*(3), 231-237.
- Dobkin, P. L., Treiber, F. A., & Tremblay, R. E. (2000). Cardiovascular reactivity in adolescent boys of low socioeconomic status previously characterized as anxious, disruptive, anxious-disruptive, or normal during childhood. *Psychotherapy and Psychosomatics, 69*, 50-56.
- Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., Mâsse, L. C., & Vitaro, F. (1995). Individual and peer characteristics in predicting boys' early onset of substance abuse: A 7-year longitudinal study. *Child Development, 66*, 1198-1214.
- Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., & Sacchitelle, C. (1997). Predicting boys' early-onset substance abuse from father's alcoholism, son's disruptiveness, and mother's parenting behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(1), 86-92.
- Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., & Treiber, F. A. (1998). Cardiovascular reactivity and adolescent boys' physical health. *Pediatrics, 101*(3), E111-E115.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gatti, U., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & McDuff, P. (2005). Youth gangs, delinquency and drug use: A test of the selection, facilitation, and enhancement hypotheses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(11), 1178-1190.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Cambridge: University Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). The adolescent: Social skills training through structured learning. In G. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children: Innovative approaches* (pp. 249-277). New York, NY: Pergamon Press.

- Haapasalo, J., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Vitaro, F. (2000). Relative advantages of person- and variable-based approaches for predicting problem behaviors from kindergarten assessments. *Journal of Quantitative Criminology*, *16*, 145-168.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 171-190.
- Junger, M., & Tremblay, R. E. (1999). Self-control, accidents, and crime. *Criminal Justice and Behavior*, *26*, 485-501.
- Jutras, S., Tremblay, R. E., & Morin, P. (1999). La conception de la santé chez des garçons de 14 à 16 ans de milieu défavorisé. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, *31*, 188-197.
- Kerr, M., Tremblay, R. E., Pagani, L., & Vitaro, F. (1997). Boys' behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry*, *54*, 809-816.
- Kettlewell, P. W., & Kaush, D. F. (1983). The generalization of the effects of a cognitive behavioral treatment program for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *11*, 101-114.
- Kindlon, D. J., Tremblay, R. E., Mezzacappa, E., Earls, F., Laurent, D., & Schaal, B. (1995). Longitudinal patterns of heart rate and fighting behavior in 9- through 12-year-old boys. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*(3), 371-377.
- Ladouceur, R., Vitaro, F., & Arseneault, L. (2001). Jeu de hasard et consommation de substances psychotropes: prévalence, coexistence et conséquences. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *42*, 173-184.
- Laurent, D., Tremblay, R. E., Charlebois, P., Gagnon, C., & Larivée, S. (1988). Relation mère-enfant et refus alimentaire chez 4 groupes de garçons agressifs. *Bulletin de psychologie*, *XLI*(387), 811-818.
- Laurent, D., Tremblay, R. E., Larivée, S., Charlebois, P., & Gagnon, C. (1988). Habitudes alimentaires et comportements agressifs de garçons canadiens-français d'âge scolaire. *Cahiers de Nutrition et de Diététique*, *XXIII*(6), 418-424.
- Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., Walker, L. O., & Huesman, L. R. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York, NY: Pergamon Press.
- Magnusson, D., Dunér, A., & Zetterblom, G. (1975). *Adjustment: A longitudinal study*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Malo, J., & Tremblay, R. E. (1997). The impact of paternal alcoholism and maternal social position on boy's school adjustment, pubertal maturation and sexual behavior: A test of two competing hypotheses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(2), 187-197.
- Mâsse, L. C., & Tremblay, R. E. (1997). Behavior of boys in kindergarten and the onset of substance use during adolescence. *Archives of General Psychiatry*, *54*, 62-68.
- McCord, W., McCord, J., & Zola, I. K. (1959). *Origins of crime*. New York, NY: Columbia University Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York, NY: Plenum Press.
- Mejia, J. M., Ervin, F. R., Palmour, R. M., & Tremblay, R. E. (2001). Aggressive behavior and Brunner syndrome: No evidence for the C936T mutation in a population sample. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, *105*(4), 396-397.



- Mezzacappa, E., Tremblay, R. E., Kindlon, D. J., Saul, J. P., Arseneault, L., Séguin, J. R. et al. (1997). Anxiety, antisocial behavior, and heart rate regulation in adolescent males. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), 457-469.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York, NY: Plenum Press.
- Mitchell, A. (1991). Ontario's children and families: A demographic overview. In R. Barnhorst & L. C. Johnson (Eds.), *The state of the child in Ontario* (pp. 1-21). Toronto, ON: Oxford University Press.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1209-1219.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13(2), 297-315.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Parent, S. (1998). Does preschool help prevent delinquency in boys with a history of perinatal complications? *Criminology*, 36(2), 245-267.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. D. (1975). *A social learning approach to family intervention: Vol. 1. Families with aggressive children*. Eugene, OR: Castalia.
- Pulkkinen, L., & Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15(4), 527-553.
- Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up: A sociological and psychiatric study of sociopathic personality*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Schaal, B., Rouby, C., Marlier, L., Soussignan, R., Kontar, F., & Tremblay, R. E. (1998). Variabilité et universaux au sein de l'espace perçu des odeurs: approches inter-culturelles de l'hédonisme olfactif. In R. Dulau & J.-R. Pitte (Eds.), *Géographie des odeurs* (pp. 25-47). Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Schaal, B., Tremblay, R. E., Soussignan, R., & Susman, E. J. (1996). Male testosterone linked to high social dominance but low physical aggression in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1322-1330.
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1987). Individualizing social skills training for behavior-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 444-455.
- Séguin, J. R. (2009). The frontal lobe and aggression. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(1), 100-119.
- Séguin, J. R., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (2007). The contribution of “cool” and “hot” components of decision-making in adolescence: Implications for developmental psychopathology. *Cognitive Development*, 22, 530-543.
- Séguin, J. R., Nagin, D., Assaad, J.-M., & Tremblay, R. E. (2004). Cognitive-neuropsychological function in chronic physical aggression and hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 113(4), 603-613.
- Soussignan, R., Tremblay, R. E., Schaal, B., Laurent, D., Larivée, S., Gagnon, C. et al. (1992). Behavioural and cognitive characteristics of conduct disorder-hyperactive boys from age 6 to 11: A multiple informant perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(8), 1333-1346.

- Tremblay, R. E. (2008). Understanding development and prevention of chronic physical aggression: Towards experimental epigenetic studies. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 363(1503), 2613-2622.
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Junger, M., & Arseneault, L. (1995). Does low self-control during childhood explain the association between delinquency and accidents in early adolescence? *Journal of Criminal Behavior and Mental Health*, 5, 330-345.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10(4), 467-484.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Tremblay, R. E., & Schaal, B. (1996). Physically aggressive boys from age 6 to 12 years: Their biopsychosocial status at puberty. In G. Ferris & T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (vol. 794, pp. 192-208). New York, NY: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Tremblay, R. E., Schaal, B., Boulerice, B., Arseneault, L., Soussignan, R., & Pérusse, D. (1997). Male physical aggression, social dominance and testosterone levels at puberty: A developmental perspective. In A. Raine, D. P. Farrington, P. Brennan, & S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 271-291). New York, NY: Plenum Press.
- Tremblay, R. E., Schaal, B., Boulerice, B., Arseneault, L., Soussignan, R. G., Paquette, D. et al. (1998). Testosterone, physical aggression, dominance, and physical development in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 22(4), 753-777.
- van Bokhoven, I., van Goozen, S. H. M., van Engeland, H., Schaal, B., Arseneault, L., Séguin, J. R. et al. (2006). Salivary testosterone and aggression, delinquency, and social dominance in a population-based longitudinal study of adolescent males. *Hormones and Behavior*, 50, 118-125.
- van Bokhoven, I., van Goozen, S. H. M., van Engeland, H., Schaal, B., Arseneault, L., Séguin, J. R. et al. (2005). Salivary cortisol and aggression in a population-based longitudinal study of adolescent males. *Journal of Neural Transmission*, 112, 1083-1096.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429-442.
- Vitaro, F., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (1997). Dispositional predictors of problem gambling in adolescent males. *American Journal of Psychiatry*, 154(12), 1769-1770.
- Vitaro, F., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (1999). Impulsivity predicts problem gambling in low SES adolescent males. *Addiction*, 94(4), 565-575.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Ladouceur, R., & Tremblay, R. E. (2001). Gambling, delinquency, and drug use during adolescence: Mutual influences and common risk factors. *Journal of Gambling Studies*, 17(3), 171-190.
- Vitaro, F., Wanner, B., Carbonneau, R., & Tremblay, R. E. (2007). La pratique des jeux de hasard et d'argent, les comportements délinquants et la consommation problématique de substances psychotropes: une perspective développementale. *Criminologie*, 40, 59-77.
- Vitaro, F., Wanner, B., Ladouceur, R., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2004). Trajectories of gambling during adolescence. *Journal of Gambling Studies*, 20(1), 47-69.

- Wanner, B., Vitaro, F., Ladouceur, R., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Joint trajectories of gambling, alcohol and marijuana use during adolescence: A person- and variable-centered developmental approach. *Addictive Behaviors, 31*, 566-580.
- West, D. J., & Farrington, D. P. (1973). *Who becomes delinquent?* London: Heinemann.

# **Partie I**

## **Guide d'intervention**



## Table des matières

<b>CHAPITRE 1 - GUIDE D'INTERVENTION FAMILIALE</b> .....	19
<b>L'ÉVALUATION DE LA FAMILLE : PREMIÈRE PHASE DE L'INTERVENTION</b> .....	19
<b>Une évaluation comportementale</b> .....	19
<b>Étape 1 : Analyse des besoins pour dépistage et étude de références</b> .....	20
<i>Le dépistage systématique</i> .....	20
<i>L'étude de références</i> .....	22
<b>Étape 2: Planification de l'intervention, définition des problèmes</b> .....	25
<i>La description des comportements de l'enfant</i> .....	26
<i>La description des comportements des parents</i> .....	28
<i>La description de la situation familiale</i> .....	28
<i>L'observation directe des interactions dans la famille</i> .....	29
<b>L'articulation des étapes de l'évaluation</b> .....	30
<b>L'établissement des buts et priorités de l'intervention</b> .....	30
<b>LES COMPOSANTES DE L'INTERVENTION FAMILIALE</b> .....	32
<b>Objectifs généraux de l'intervention</b> .....	32
<i>La réduction des interactions coercitives</i> .....	32
<i>L'utilisation consistante de contingences appropriées aux comportements de l'enfant</i> .....	33
<i>La résolution des conflits familiaux</i> .....	33
<b>Objectifs spécifiques de l'intervention</b> .....	33
<b>Les éléments-clés du programme d'intervention</b> .....	34
<i>Le carnet de lecture (annexe 9)</i> .....	34
<i>L'observation de l'enfant par les parents</i> .....	35
<i>L'encouragement systématique des comportements prosociaux de l'enfant</i> .....	38
<i>Le recours à la punition non abusive vis-à-vis les comportements problèmes de l'enfant</i> .....	41
<i>La négociation dans le management des crises familiales</i> .....	44
<i>La généralisation des acquis</i> .....	45
<b>LES MODALITÉS DE RÉALISATION DE L'INTERVENTION FAMILIALE</b> .....	46
<b>Les familles visées</b> .....	46
<b>Le déroulement des rencontres</b> .....	47
<b>Les stratégies d'intervention</b> .....	48
<i>La gradation des défis</i> .....	48
<i>Le modelage et la pratique de jeux de rôle</i> .....	49
<i>L'expérimentation supervisée</i> .....	49
<i>Le renforcement des parents</i> .....	50
<b>Les attitudes de l'intervenant</b> .....	51
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	52



# 1 Guide d'intervention familiale

*Lucie Bertrand, Rita Béland et Michel Bouillon*

## **L'ÉVALUATION DE LA FAMILLE : PREMIÈRE PHASE DE L'INTERVENTION**

L'étude du lien entre le développement des comportements antisociaux et les habiletés parentales a mis en évidence les facteurs dont il faudra tenir compte dans l'intervention familiale. La théorie d'apprentissage social éclaire les processus dynamiques par lesquels ces mêmes facteurs contribuent aux difficultés présentes chez les familles perturbées. L'opérationnalisation de ces données permet maintenant d'articuler une démarche et des instruments d'évaluation qui cernent tant les problèmes que les ressources des familles concernées et qui conduisent à la planification de l'intervention à réaliser.

### **Une évaluation comportementale**

En lien avec la théorie de l'apprentissage social, l'évaluation dont il est ici question est essentiellement une évaluation comportementale. Celle-ci se distingue de l'évaluation traditionnelle qui, prenant pour acquis que les problèmes présentés ne sont qu'un symptôme d'une perturbation plus profonde de la personnalité, cherche à retrouver les racines de ces problèmes dans les expériences passées de l'enfant. L'évaluation comportementale, quant à elle, s'intéresse au comportement lui-même comme étant ce qui pose problème et devra être objet de modification ou d'intervention.

S'appuyant sur l'analyse de l'apprentissage et de la performance des comportements, l'évaluation en apprentissage social cherche à identifier les stimuli biologiques, cognitifs, affectifs et sociaux qui, dans l'interaction sociale, vont servir à la fois de déclencheurs et de renforçateurs aux comportements présentés. Tout en ne rejetant pas les aspects dynamiques du fonctionnement individuel – Bandura (1980) s'est intéressé au rôle de la personnalité dans l'apprentissage – cette évaluation se situe davantage dans une perspective descriptive où la situation et les comportements des membres de la famille sont définis dans leurs manifestations observables, tels qu'ils se produisent dans les interactions quotidiennes.

Ce focus de l'évaluation sur la description et l'observation des comportements implique en conséquence toutes les personnes directement concernées : parents, enfants, enseignants et pairs et identifie les divers environnements (famille, école, quartier) où les problèmes se manifestent.

L'objectif de cette évaluation est de préciser le niveau de fonctionnement de la famille dans les interactions entre ses membres et, de façon particulière, le niveau de comportements coercitifs de l'enfant de même que celui des déficits parentaux dans la gestion de ceux-ci. La



centration des observations et le contenu des divers instruments réfèrent directement à ces trois éléments essentiels dans la théorie de l'apprentissage social.

*Les comportements des enfants* sont définis et classifiés en termes de comportements agressifs et prosociaux, les premiers référant aux problèmes de conduite associés à la transgression des standards familiaux et sociaux (DSM-III; Quay, 1975; Achenbach, 1979; Patterson et al., 1975; Wahler et al., 1976) et les seconds recouvrant les habiletés sociales d'autonomie, de travail et de relation avec les pairs et les adultes (Walker, Todd & Hops, 1979).

*Les interactions à l'intérieur de la famille* sont étudiées par le biais du style interactif de l'enfant et ses parents, se caractérisant sous des modes de coercition (ou domination) d'acceptation, de support et de stimulation. La description des habiletés parentales quant à rétablissement de règles, à la supervision, à l'encouragement et à la punition de l'enfant et quant à la résolution de problème devient ici une cible d'évaluation importante pour identifier le niveau d'interactions de la famille et de perturbation du système familial.

*La situation familiale* globale est aussi l'une des centrations de cette évaluation, faisant ressortir les conditions de l'environnement qui apportent une pression supplémentaire sur la vie familiale et celles qui fourniront, au contraire, l'appui nécessaire à la famille pour faire face aux crises qui la menacent et aux apprentissages que l'intervention lui proposera. Les aspects de réseau social, de satisfaction face aux services antérieurement reçus, d'ajustement marital, de situation de travail peuvent alors être envisagés.

Ces centrations d'évaluation s'articulent et se précisent selon les diverses étapes du programme d'évaluation. Celui présenté ici en retient deux : une étape d'analyse des besoins qui permet de procéder soit à un dépistage systématique pour une population cible soit à une première étude d'une référence individuelle; et une étape de planification de l'intervention où la définition des problèmes présents conduit à la décision d'intervenir ou non et, le cas échéant, à la planification du service offert.

À travers ces étapes, l'évaluation passe d'une identification générale des problèmes à une description plus spécifique des éléments comportementaux et situationnels en jeu. Le type d'instruments utilisés, le niveau d'implication tant des familles que de l'intervenant varient selon ces étapes d'évaluation.

## **Étape 1 : Analyse des besoins pour dépistage et étude de références**

### *Le dépistage systématique*

L'importance de dépister précocement les enfants susceptibles de présenter des problèmes d'agressivité est reconnue comme une évidence en prévention. Et pourtant dans l'implantation et la gestion régulière des services sociaux et éducatifs, il n'existe pratiquement pas de systématisation dans ce domaine: les interventions prennent place la plupart du temps soit à la demande spontanée des personnes concernées soit à la suite de références par l'entourage familial ou scolaire qui se trouve « agressé » ou dérangé par les comportements problèmes d'un enfant en particulier.

Le dépistage précoce, en plus d'identifier les besoins prévisibles pour le développement même des services, permet de se dégager de certains biais qui interfèrent parfois avec le recours à des références (la perception de l'efficacité de l'intervention ou des services offerts, la tolérance variable des personnes en mesure de référer un enfant, etc.). Il permet parfois d'identifier des problèmes qui sont moins évidents dans leurs manifestations et dans leur impact immédiat sur l'entourage (isolement social, dépression, etc.) mais qui sont néanmoins clairement identifiés au développement de problèmes futurs d'adaptation sociale.

Le dépistage proposé ici concerne l'identification d'enfants à risque sur le plan de leur développement social. L'instrument utilisé est le Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP, annexe 1). Mis au point par Tremblay et Desmarais-Gervais (1985), ce questionnaire évalue les comportements d'enfants à la maternelle, selon quatre échelles :

1. *Échelle « agressivité-hyperactivité »*. Treize items (1, 3, 4, 6, 8, 13, 21, 27, 34, 38, 41, 45, 47) servent à évaluer la présence (occasionnelle ou fréquente) ou l'absence de comportements agressifs et hyperactifs, tels que :
  - très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place;
  - détruit ses propres choses ou celles des autres;
  - se bat avec les autres enfants;
  - désobéissant;
  - dit des mensonges;
  - ne partage pas les jouets.
2. *Échelle « anxiété — retrait social »*. Six items (10, 11, 15, 24, 40, 48) décrivent des comportements d'évitement ou de désintéressement social, tels que :
  - a tendance à travailler seul dans son coin;
  - a l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé;
  - est « dans la lune ».
3. *Échelle « total inadaptation »*. Aux items des deux échelles précédentes s'ajoutent neuf autres items (17, 19, 22, 26, 29, 31, 32, 36, 43) non exclusivement associés à l'une ou l'autre échelle mais contribuant néanmoins à discriminer des désordres de comportement chez les enfants. Ces items réfèrent par exemple aux façons d'aborder une tâche (s'attacher aux détails, abandonner facilement, distraction, ...) ou à des comportements spécifiques (bégaiement, difficulté de langage, ...).
4. *Échelle de « comportements sociaux »*. Vingt questions (2, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 37, 39, 42, 44, 46) illustrent des comportements positifs de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs et les adultes, au plan de la perception des sentiments, de l'expression positive et de la coopération. Exemples :
  - console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé;
  - applaudit ou sourit si quelqu'un fait quelque chose de bien en classe;
  - partage le matériel utilisé pour une tâche.

Cet instrument standardisé permet de comparer les résultats des enfants à des normes établies sur une large population, de façon à discriminer des groupes d'enfants aux

caractéristiques différentes sur le plan de l'agressivité, du retrait social et de la prosocialité et à identifier ceux qui semblent le plus à risques. Le manuel d'utilisation du QECP, élaboré par Tremblay et Desmarais Gervais (1985) donne ces normes sous forme de percentiles différenciant entre l'âge, le sexe et le niveau socio-économique des enfants au préscolaire.

Ce questionnaire s'adresse aux jardinières de maternelle: il repose sur le jugement d'un adulte ayant suffisamment de connaissance de l'enfant pour en apprécier les forces et les difficultés et en ce sens, il a avantage à être administré en fin d'année scolaire (mai).

Ce questionnaire permet un dépistage rapide et peu onéreux, administré à la grandeur d'une commission scolaire, il peut rejoindre l'ensemble des enfants de 4 et de 5 ans d'une population donnée.

Il ne faut pourtant pas espérer de cette phase d'évaluation plus qu'elle ne peut apporter. Elle fait ressortir la prévalence d'une problématique à l'intérieur d'un groupe donné mais sur une base individuelle, elle ne fournit qu'une information grossière sur l'existence possible d'un problème chez un enfant donné. En fait, ce dépistage ne fait qu'identifier certains enfants auprès de qui une évaluation plus poussée devrait prendre place.

#### *L'étude de références*

Contrairement au dépistage, où au point de départ, aucun problème n'avait été identifié, la référence d'un enfant problématique ou la demande d'aide de parents face à leur enfant difficile traduit qu'une certaine appréciation d'un besoin d'intervention a été faite. Il n'en demeure pas moins que cette évaluation s'avère souvent globale et subjective et si elle prend place dans un moment de crise, elle risque bien d'être partielle et de ne faire ressortir qu'un aspect, déformé parce que présenté de façon disproportionnée, de la réalité.

À cette étape, il s'avère intéressant d'utiliser des instruments normatifs qui aident à vérifier dans un premier temps si le problème tel que décrit lors de la référence existe vraiment, s'il est biaisé par l'impact affectif qu'il produit ou encore s'il ne traduit pas l'existence d'un autre type de problème.

Dans la perspective d'une intervention familiale à partir de problèmes de conduite chez l'enfant, les questionnaires suivants peuvent s'avérer particulièrement utiles :

- 1- Pour évaluer les comportements de l'enfant : La Perception du comportement de mon enfant, traduction du *Child Behavior Checklist*, Achenbach, (1983).
- 2- Pour cerner le style d'interaction entre l'enfant et les parents : Le questionnaire Mon enfant et moi, traduction du *Emotional Climate for Children as Inferred from Parental Attitudes*, Falender et Mehrabian (1980) et celui de Mesure des conduites de contrôle Parental (Tessier, Pilon et Fecteau, 1985).

*Perception du comportement de mon enfant* (Achenbach, 1983).<sup>1</sup> Le questionnaire Perception du comportement de mon enfant (annexe 2) évalue la compétence sociale et les problèmes de comportement de l'enfant référé. Ce questionnaire est administré aux parents en vue d'obtenir leur perception de leur enfant, à partir de leur connaissance et de leur expérience des manifestations comportementales de ce dernier.

La première partie du questionnaire porte sur la compétence sociale et comporte six questions : on demande aux parents d'indiquer les sports que leur enfant pratique, ses loisirs, les clubs ou équipes auxquels il appartient, les emplois ou les tâches qu'il effectue, son réseau d'amis et les relations qu'il entretient et enfin, son rendement scolaire. Les parents décrivent spécifiquement la participation de leur enfant quant à chacun de ces items puis le situent relativement à ceux de son âge quant au temps qu'il consacre et à l'habileté qu'il manifeste par rapport à chacun de ces secteurs.

La deuxième partie du questionnaire s'adresse aux difficultés de comportement de l'enfant. Les parents identifient alors si les cent douze items décrivant autant de comportements correspondent vraiment ou non à la perception qu'ils ont de leur enfant.

Ces items sont regroupés de façon à composer neuf échelles de comportements. Six d'entre elles réfèrent à des comportements internalisés: anxiété, dépression, difficulté de communication, obsession-compulsion, somatisation et retrait social. Les trois autres échelles – hyperactivité, agressivité et délinquance – sont associées à des problèmes de comportements externalisés.

Les résultats bruts obtenus à ces questionnaires sont transformés en valeur T, qui varient selon ce qui est mesuré (compétence sociale ou problèmes de comportement) et selon le sexe et l'âge des enfants. Ces valeurs fournissent une indication sur la façon dont un enfant se compare par rapport à un échantillon normatif d'enfants du même âge et du même sexe, confirmant ainsi la présence (ou l'absence) des problèmes à l'origine de la demande d'intervention.

*Mon enfant et moi* (Falender et Mehrabian, 1980). Le questionnaire « Mon enfant et moi » (annexe 3) fut élaboré par Falender et Mehrabian (1980) pour mesurer trois types d'attitudes des parents dans leurs interactions avec leur enfant : le plaisir, la stimulation et l'autorité.

Le plaisir réfère à l'attitude du parent qui se sent bien avec son enfant, aime partager du temps avec lui, apprécie d'en prendre soin et de le voir grandir et s'assure qu'il garde de bons souvenirs de son enfance. Dix-huit items du questionnaire (1, 4, 7, 9, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 41, 44, 46) s'adressent à cette dimension.

La *stimulation* traduit la tendance du parent à favoriser l'expérimentation de son enfant. Les douze items rattachés à cette échelle (2, 5, 8, 10, 14, 19, 22, 27, 32, 35, 38, 42) identifient le souci des parents de mettre leur enfant en contact avec des personnes et des situations susceptibles de le stimuler: s'assurer que l'enfant voit le plus de gens différents possibles, qu'il ait des amis pour jouer, etc.

---

<sup>1</sup> Le lecteur intéressé par l'utilisation de ce questionnaire peut se référer à Achenbach, T.M. and Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Queen City: Queen City Printers Inc.

L'échelle *autorité* décrit quand à elle le statut du parent par rapport à l'enfant, dans une attitude de contrôle et de dominance. Les seize items (3, 6, 11, 13, 15, 17, 20, 23, 25, 28, 30, 33, 36, 40, 43, 45) concernent l'application de règles précises, les demandes d'obéissance et de respect, les attentes que le parent fixe à son enfant, etc.

Les deux parents répondent individuellement à ce questionnaire, en indiquant leur accord ou leur désaccord quant aux énoncés décrits : une gradation de neuf choix de réponses, positives dans le cas d'un accord et négatives dans celui d'un désaccord, leur permet de nuancer leur perception.

La compilation des réponses parentales permet d'identifier des types de parents en fonction des combinaisons de leurs scores (positifs et négatifs) à chacune des échelles (plaisir, stimulation et autorité), tels qu'indiqués dans le tableau suivant :

Tableau 1. *Types de parents en fonction des combinaisons de scores aux trois échelles (Falender & Mehrabian)*

Plaisir	Stimulation	Autorité	Type de parent
- Score	- Score	- Score	Autoritaire
+ Score	+ Score	+ Score	Permissif
- Score	+ Score	- Score	Rejetant et hostile
- Score	+ Score	+ Score	Névrosé ou anxieux

À titre d'exemple, des parents ayant obtenus un score négatif aux échelles de plaisir, de stimulation et d'autorité seraient plus susceptibles d'être autoritaires. Les normes fournies par Falender & Mehrabian permettent ainsi de discriminer entre divers types de parents dont le style d'interactions avec leur enfant reflète, en quelque sorte, leur niveau d'habiletés parentales.

*La mesure des conduites de contrôle parental* (Tessier et al., 1985). Le MCCP (annexe 4) est un questionnaire qui permet d'identifier les types de conduite que les parents adoptent envers leur enfant. Dans ce questionnaire, les parents sont confrontés à huit situations différentes et pour chacune de ces situations, ils indiquent le type de comportement qu'ils adoptent lorsqu'ils vivent de telles interactions avec leur enfant.

Les types de comportements parentaux auxquels réfère le questionnaire sont de trois ordres :

1. *Conduites coercitives* : Le parent laisse peu ou pas de place à l'enfant dans la résolution du conflit (ex. : vous dites aux enfants de se taire parce que vous voulez avoir la paix);
2. *Conduites inductives* : Le parent laisse plus de place à l'enfant dans le choix de solutions: (ex. : vous demandez aux enfants s'il n'y a pas d'autres moyens pour régler leurs chicanes que les coups de poing);
3. *Conduites supportantes* : Le parent offre une aide ou suggère une alternative à l'enfant (ex. : vous les invitez à venir regarder la télévision avec vous).

Chacune des huit situations évalue les trois types de conduite parentale au moyen de trois items (donc 9 items par situation). Le parent indique alors le choix de sa réponse sur une échelle de fréquence, de « très rarement » à « très souvent ».

Ce questionnaire présente actuellement un double intérêt: il est le seul instrument validé de ce type en langue française et sur le plan théorique, il réfère, entre autres, au modèle d'interaction coercitive développé par Patterson.

Pour qui s'intéresse à l'intervention familiale selon une approche d'apprentissage social, il recueille donc une information particulièrement intéressante. Malheureusement, il ne dispose pas encore d'une grille d'analyse normative qui établirait des points de comparaison entre parents d'enfants agressifs et parents d'enfants normaux.<sup>2</sup>

En résumé, dans une première phase d'évaluation au moment du dépistage ou d'une référence, les instruments décrits (QECP, Perception du Comportement de mon enfant et Mon enfant et moi) remplissent bien leur rôle dans l'analyse des besoins d'intervention. Ils contribuent à identifier la présence ou non d'un problème ainsi que sa manifestation par rapport à une norme sociale. Faciles à administrer et à analyser, ils s'avèrent finalement peu coûteux et en généralisant leur utilisation, ils réservent la mise en place d'une évaluation plus élaborée ou encore plus spécialisée aux cas où des zones problématiques se sont dessinées.

## **Étape 2: Planification de l'intervention, définition des problèmes**

L'utilisation d'instruments discriminants et normatifs s'avère utile pour vérifier la présence de problèmes chez l'enfant et dans la famille. Mais pour identifier la nature même de ces problèmes, pour les définir de façon à être en mesure de planifier une intervention, il importe de tenter de voir l'ensemble des comportements de l'enfant dans différents secteurs (productivité, interactions avec ses pairs et les adultes) et leur spécificité selon les divers environnements avec lesquels il interagit. Par le biais des comportements de l'enfant, l'évaluation tente également de cerner les comportements de ses parents dans leurs pratiques éducatives vis-à-vis leur enfant et dans le management de la vie familiale en général.

À ce point, la définition des problèmes présentés cherche à dégager un profil des zones problématiques et des zones de fonctionnement harmonieux de l'enfant, des parents et de la famille. Elle englobe également l'évaluation des types d'interactions ou de réponses que suscitent les divers membres de la famille, de même que les conditions de l'environnement susceptibles d'avoir un impact sur ces interactions.

Puisque cette étape d'évaluation vise à spécifier les comportements de l'enfant et des parents qui seront les cibles de l'intervention, elle privilégie la description et l'analyse de ces comportements en des termes observables et précis. Cette description campe l'expression particulière des divers comportements, les situations dans lesquelles ils se produisent (quand, en présence de qui, à quelle fréquence), les réactions émotives, cognitives et comportementales

---

<sup>2</sup> Le rapport technique no 3 (Hurteau, Bertrand and Tremblay, Évaluation de l'implantation : L'évaluation des sujets. Les études de cas. La planification des interventions) présente un modèle d'analyse de ce questionnaire qui fournit néanmoins à des intervenants une information pratique et intéressante.

qu'ils suscitent. Ces divers éléments favorisent alors l'analyse des comportements en référence aux standards ou attentes normalement exprimés dans ce contexte environnemental (famille, communauté, école).

Dans l'examen des comportements tant de l'enfant que des parents, cette évaluation ne doit pas considérer uniquement les comportements problématiques. Un focus positif permet de faire ressortir les habiletés sociales de l'enfant et des parents qui leur serviront de points de référence dans l'apprentissage de nouvelles attitudes interactionnelles.

L'ensemble des informations recueillies, par l'analyse plus raffinée qu'elle permet des interactions de l'enfant avec sa famille et son entourage, conduit alors à la planification d'une intervention appropriée à l'enfant et à ses parents.

### *La description des comportements de l'enfant*

La définition des comportements de l'enfant se fait à partir de la perception des parents, de l'enfant et de l'enseignant.

*Perception des parents.* Par le biais d'une entrevue structurée (dont un schéma type est présenté en annexe 5), les parents décrivent leur perception du développement de leur enfant et de son comportement actuel. La première partie de l'entrevue centre les parents sur l'histoire du développement de leur enfant : elle permet alors de faire ressortir les préoccupations qu'ont les parents face à l'éducation de leur enfant, leurs attentes et leurs difficultés depuis qu'ils prennent soin de cet enfant de même que leur explication quant aux causes des difficultés actuellement présentées par l'enfant. Les thèmes abordés sont plus précisément :

- les moments-clés du développement de l'enfant (marche, propreté, langage, etc.);
- leur perception du développement en comparaison avec d'autres enfants;
- leurs attentes respectives par rapport à l'éducation;
- leur perception globale des habiletés et difficultés de leur enfant à la maison, avec ses amis, à l'école;
- leur perception de la position de l'enfant dans la structure familiale.

Il importe ici pour l'intervenant de comprendre les croyances, les sentiments et les expériences qui ont guidé jusqu'à maintenant les parents dans leurs interactions avec leur enfant.

La deuxième partie de l'entrevue propose aux parents une grille de comportements à partir de laquelle ils déterminent les manifestations agressives, prosociales et déviantes présentées par leur enfant.

Cette grille recouvre la description de quarante comportements présentés par la plupart des enfants à un moment ou à un autre. Vingt-trois items réfèrent à des comportements agressifs, tels que définis en apprentissage social comme aversifs et provoquant chez l'autre une certaine douleur: argumenter, s'opposer, se plaindre, crier, agacer, désobéir, etc. Les onze items de comportements prosociaux traduisent principalement des habiletés relationnelles (offrir de l'aide, coopérer, sourire, complimenter, converser, affirmer ses droits, etc.). Six items complètent la

liste de comportements déviants mais non nécessairement associés à l'agressivité : mouiller son lit, refuser de manger, allumer des feux, etc.

Cette grille permet aux parents d'indiquer non seulement la présence ou l'absence de ces comportements de l'enfant mais aussi si de tels comportements leur posent problème. L'intervenant peut alors tenter de cerner la perception des parents, leur reconnaissance des problèmes, leur niveau de tolérance ou d'irritabilité ou encore leur degré d'accord avec la perception de leur conjoint.

*Perception de l'enfant.* Une entrevue avec l'enfant est destinée à saisir sa propre définition de ce qui se passe pour lui tant à la maison qu'à l'école. Sa perception des règles de la maison, des tâches que lui confient ses parents, l'attitude de ses parents à son égard, ses comportements à l'école sont autant de centrations qui contribuent à cerner les éléments comportementaux (les siens et ceux de ses parents) et environnementaux qui seront à modifier en cours d'intervention.

L'annexe 5 propose un schéma de ce type d'entrevue.

*Perception de l'enseignant.* Même s'il s'agit d'une intervention familiale, l'évaluation à la maison se complète par une entrevue avec l'enseignant de l'enfant, afin de documenter les comportements spécifiques de l'enfant selon les situations qu'il vit.

Quatre thèmes sont alors abordés :

1. Les comportements de l'enfant en classe et dans l'école. Il s'agit ici des réponses de l'enfant devant les règles du milieu et les demandes des adultes et dans ses interactions avec ces derniers (accepte les décisions du professeur sans se plaindre; dans les corridors, va seulement où il est censé être sans déranger les autres, etc.).
2. Les comportements académiques. Les habiletés de travail individuel ou en groupe sont l'objet de cette section.
3. Les types d'interactions avec les pairs. Les habiletés de prise de contact, de coopération et d'affirmation de soi sont ici investiguées.
4. Un ensemble d'autres comportements touchant soit des capacités de soins personnels, soit des comportements de type déviant (vol, mensonge, automutilation).

La liste des comportements envisagés avec l'enseignant(e) (annexe 5) est formulée de façon positive et elle s'inspire des mêmes catégories (agressivité-prosocialité-déviante) que celles de la grille utilisée auprès des parents.

Cette rencontre fournit l'information de base pour évaluer la situation de l'enfant à l'école lors de la planification d'une intervention familiale et pour établir la pertinence de prévoir une intervention complémentaire dans le contexte scolaire.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> *Le guide d'intervention scolaire selon l'approche d'apprentissage social* décrit les modalités d'action que peut recouvrir une telle intervention.



### *La description des comportements des parents*

Dans l'approche d'apprentissage social, les habiletés parentales de management de la vie familiale et de réponses consistantes aux comportements de leur enfant apparaissent comme particulièrement contributives au style d'interactions qui se développent entre les membres de la famille. Afin de cerner l'exercice de ces habiletés ou la présence de certains déficits dans les pratiques éducatives, la description par les parents de séquences d'interactions avec leurs enfants sert d'illustration de leur niveau de base.

Cette description porte sur le comportement de l'enfant et sur les éléments situationnels qui l'entourent (fréquence, durée, moment d'apparition, personnes concernées) de façon à camper les antécédents qui entraînent la réponse de l'enfant. Elle vise aussi à déterminer ce que les parents pensent et ressentent dans leurs interactions de façon à saisir leurs réactions (colère, irritabilité, sentiment d'impuissance, ou sympathie, compréhension, assurance) qui déterminent, en partie du moins, leurs réponses à l'enfant.

Cette description d'événements typiques concerne également les réponses habituelles des parents face aux comportements tant appropriés qu'inappropriés de leur enfant. Un exemple du style de questions susceptibles d'amener les parents à décrire leurs comportements et ceux de leur enfant en termes observables et spécifiques est présenté à l'annexe 6.

En plus de cet échantillonnage d'événements, une partie de l'entrevue avec les parents veut systématiser la cueillette d'informations sur l'organisation de la vie familiale. Les thèmes cernent alors :

- les demandes des parents lors des routines et repas (atmosphère, façons de faire et tâches) et la réponse de l'enfant à ces demandes;
- les règles à respecter par l'enfant à l'intérieur de la maison (propreté, atmosphère et respect des consignes) et dans le voisinage (règles de sécurité, de relation avec autrui et de conduites à l'école) et la façon dont l'enfant répond à ces règles;
- les tâches et responsabilités qui sont confiées à l'enfant;
- les droits et permissions particulières accordés à l'enfant.

Les réponses des parents permettent ici de dégager tant leurs attentes face à leur enfant, leur perception des réponses de celui-ci que le temps et l'énergie qu'ils consacrent à leur vie familiale en général et à leur enfant en particulier. L'ensemble des informations recueillies tracent habituellement un portrait assez juste des parents en ce qui concerne leurs habiletés de supervision, d'encouragement, de discipline et de négociation : elles dégagent aussi la perception que les parents ont d'eux-mêmes en tant que parents, leur impression de contrôler ou non les comportements de leur enfant et leur satisfaction quant à la façon dont ils assument leur rôle de parent et quant à la façon dont leur entourage même les supporte dans ce rôle.

### *La description de la situation familiale*

Toute demande d'intervention amène au moment de la référence ou de l'évaluation, à colliger un certain nombre d'informations de base quant à la situation familiale de l'enfant :

- statut familial (parents naturels ou substituts, monoparentalité, etc.);

- présence d'une fratrie;
- situation sociale des parents (travail, chômage, niveau économique de la famille);
- événements particuliers vécus par l'enfant (ex. séparation de sa famille, etc.), par l'un ou l'autre des parents (ex. : emprisonnement, séjour en psychiatrie, etc.) ou encore par le couple (deuil d'un enfant, etc.).

À ces données habituellement reconnues comme importantes dans le déroulement de la vie familiale, il importe d'ajouter une certaine connaissance quant à des éléments qui risquent plus directement d'influencer le cours même de l'intervention. Ainsi, la motivation des parents à rechercher de l'aide et leur perception quant à des expériences passées similaires teintera directement leur degré d'implication dans l'intervention.

Les liens que les parents entretiennent avec leur propre famille et leur entourage en général éclairent à la fois les crises qui surviennent habituellement dans la famille, l'isolement social qui augmente parfois le risque d'interactions coercitives à l'intérieur de la famille de même que les besoins de celle-ci en termes de support au fonctionnement approprié de chacun de ses membres. L'annexe 7 propose quelques questions susceptibles de recouvrir ce genre d'informations.

#### *L'observation directe des interactions dans la famille*

L'observation directe des interactions des parents avec leurs enfants, des enfants entre eux ou encore de la famille dans son ensemble s'avère un moyen utile pour acquérir l'information nécessaire sur le fonctionnement de la famille, son style interactif, voire même son système de valeurs.

L'observation directe peut se développer dans les contacts directs de l'intervenant avec la famille, au moment même des entrevues d'évaluation ou d'intervention. Elle peut également se structurer sous une forme systématique (mises en situation identifiées, neutralité de l'observateur, recours à un enregistrement séquentiel des données observées, etc.).

Pour peu qu'elle s'appuie sur des points de repère spécifiquement reliés aux centrations de l'évaluation en cours, (comportements agressifs et prosociaux de l'enfant, comportements parentaux de supervision, d'application de règles, d'encouragement et de discipline, style de communication entre les parents et les enfants, etc.), l'observation engagée de l'intervenant enrichit l'évaluation des interactions familiales. Les études menées à l'Oregon Social Learning Center (Patterson & Dishion, 1985, Patterson, 1986) montrent bien la contribution valable des impressions des observateurs dans la compréhension du niveau d'habiletés éducatives manifestées par les parents.

Ce type d'observations est à la portée de tout intervenant qui doit néanmoins se doter de moyens pour qualifier son propre niveau d'observation. L'observation systématique<sup>4</sup> doit quant à elle répondre à des conditions précises pour remplir son rôle : préparation des observateurs,

---

<sup>4</sup> Le lecteur intéressé par l'observation directe des interactions familiales selon une grille et des procédures inspirées de l'apprentissage social peut se référer à Reid, J. (1978). *A Social Learning Approach to Family Intervention* Vol. 2. *Observation in Home Setting*. Eugene, OR: Castalia, et Bertrand, L. (1985), *Sessions d'observation durant l'évaluation*. Manuscrit inédit.

vérification régulière du degré de fidélité, répétition des sessions d'observation dans les familles, etc. Il importe que l'intervenant choisisse ici une grille d'observation (sur l'interaction même, ou sur la fréquence des comportements de l'enfant, des parents, etc.) qui réponde à ses besoins de diagnostic clinique.

Disons aussi que l'un ou l'autre de ces observations directes sont utiles au plan clinique non seulement au moment de la planification de l'intervention mais également en cours d'intervention pour donner un feedback formatif sur les effets de l'intervention et les réajustements à y apporter et à la fin de l'intervention, pour en vérifier les résultats concrets, au delà des impressions de satisfaction ou d'insatisfaction des divers partenaires en présence.

Par la cueillette de données factuelles sur les situations et les interactions vécues dans la famille, cette deuxième étape d'évaluation joue bien son rôle d'approfondissement de la compréhension des problèmes identifiés dans un premier temps. Elle permet de dégager un profil des comportements de l'enfant, des ressources et déficits des parents et du niveau d'interaction parents-enfants. Ce profil conduit à la décision d'intervenir ou non et sert de base à l'élaboration des objectifs de l'intervention et au choix des démarches à mettre en place.

En même temps, les moyens privilégiés durant cette phase, soit des entrevues et des observations dans un contact direct, favorisent l'appivoisement de la famille et l'éclaircissement des motivations à entreprendre une intervention. En examinant les comportements de chacun et en prenant le temps de considérer les divers aspects de la situation familiale, cette phase modèle déjà pour les parents l'importance de resituer les problèmes dans une vue d'ensemble, afin d'assurer l'efficacité des moyens à prendre pour les résoudre.

### **L'articulation des étapes de l'évaluation**

Compte tenu des objectifs différents et du niveau d'information que les divers instruments utilisés permettent de recueillir, leur articulation dans les diverses étapes de l'évaluation permet d'en maximiser leur utilité. Le tableau à la page suivante illustre cette répartition.

### **L'établissement des buts et priorités de l'intervention**

Le matériel recueilli au cours de l'évaluation permet de décrire le niveau et le type de comportements agressifs et prosociaux manifestés par l'enfant à l'intérieur de sa famille et à l'école. De même, il sert à situer le style d'interaction entre l'enfant et ses parents et leur niveau d'habiletés parentales. A la fin de l'évaluation, l'intervenant est en mesure de faire des hypothèses quant au degré de difficultés vécues dans la famille et de collaboration qu'elle offrira. Des indications quant à l'intensité de l'intervention nécessaire, quant aux attentes des parents et aux démarches à réaliser pour les appivoiser ressortent également de ce matériel.

De cette somme de données, il reste à identifier spécifiquement les comportements (de l'enfant et des parents) qui seront les cibles de l'intervention et de les mettre en ordre de priorité dans une planification de déroulement de l'intervention : quels comportements sont à modifier? à enseigner? à réduire? à accroître? Selon quels critères faut-il leur accorder de l'importance quant aux changements visés dans cette famille?

**Tableau 2.** Articulation des étapes de l'évaluation

Analyse des besoins		Planification de l'intervention	
Étapes	Étape 1	Étape 2	Étape 3
	Dépistage	Études des références (Ces deux étapes peuvent se faire parallèlement)	Description des comportements de l'enfant.
			Description de la situation familiale
Outils	Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Tremblay, Desmarais-Gervais)	Perception du comportement de mon enfant (Achenbach) Mon enfant et moi (Falender and Mehrabian) Mesure des conduites de contrôle parental (MCCP) (Tessier, Pilon, Fecteau)	Entrevue avec les parents (histoire du développement de l'enfant, comportement de l'enfant) Entrevue avec l'enfant (comportements à la maison et à l'école) Entrevue avec l'enseignant (perception du comportement de l'enfant)
			Entrevue avec les parents (leurs interventions face aux comportements de l'enfant; l'organisation de la vie familiale; l'environnement familial) Observation directe
Objectifs	Identifier la prévalence d'un problème	Confirmer la présence d'un problème chez un individu ou une famille	Approfondir la compréhension des problèmes et planifier l'intervention appropriée à chacun.

L'étude de cas, en visant ici une synthèse de toutes les données, amène les intervenants à déterminer quels sont les déficits ou les inhabilités de base qui, dans cette famille, ont le plus d'impact sur le niveau de coercition familial qui met en danger l'un ou l'autre des membres de la famille, ou encore ceux et celles qui dérangent le plus les diverses personnes impliquées et qui les empêchent de fonctionner avec succès dans cet environnement.

En opérationnalisant les buts à long terme à travers une série d'objectifs comportementaux à court terme, l'intervenant s'assure ici de mettre en évidence les apprentissages visés chez l'enfant et chez les parents, les conditions dans lesquelles ces apprentissages pourront être réussis et les critères qui permettront de juger des résultats obtenus. L'étude de cas au début de l'intervention, les rapports de rencontres et celui du bilan de l'Intervention, (dont un exemple est présenté à l'annexe 8), tentent de concrétiser ces divers aspects, sous l'angle des comportements agressifs et prosociaux de l'enfant, sous celui des habiletés parentales dans les interactions de la vie quotidienne et enfin sous celui de la situation familiale en général.

## **LES COMPOSANTES DE L'INTERVENTION FAMILIALE**

L'apprentissage social comprend les comportements dans une perspective essentiellement interactionnelle. Les comportements de l'enfant de même que les comportements des parents s'apprennent dans les interactions familiales : leur cause est à chercher à ce niveau en même temps qu'ils sont contributives aux difficultés vécues par la famille. Ces comportements – de l'enfant et des parents – sont également maintenus par ces interactions. En effet, la réponse que les membres de l'entourage émettent face au comportement de l'un d'entre eux explique en partie le choix et l'émission de ce comportement dans cette situation.

### **Objectifs généraux de l'intervention**

S'inspirant d'une telle lecture tant de l'interaction familiale que des difficultés présentées par l'un ou l'autre membre de la famille, l'intervention familiale en apprentissage social, vise à enseigner aux parents à changer directement les réponses ou contingences qu'ils appliquent au comportement de leur propre enfant. Au fur et à mesure que les parents changent, les comportements de leur enfant et leurs interactions avec lui changent également. Dans ce processus interactionnel, les parents et les enfants sont à la fois des cibles de changement et des agents de changement du comportement des autres membres de la famille.

Trois grands objectifs généraux centrent l'intervention familiale sur le processus interactionnel même de la famille, de façon à le modifier à long terme.

#### *La réduction des interactions coercitives*

Le taux d'interactions coercitives dans la famille indique le niveau de perturbation de la cellule familiale. Au cours de l'intervention, les adultes responsables de l'éducation des enfants développent des pratiques éducatives qui réduiront les comportements coercitifs de l'enfant avec son environnement. Eux-mêmes apprendront à réagir de façon moins abrasive dans l'ensemble des situations familiales, en prenant un recul sur leurs réactions émotives, leurs attributions

hostiles ou encore, leur sentiment d'impuissance. Ce premier objectif vise ainsi à stopper le cercle de l'éclatement familial.

### *L'utilisation consistante de contingences appropriées aux comportements de l'enfant*

En enseignant aux parents à mettre en place les conséquences instrumentales et sociales appropriées aux comportements de leur enfant, l'intervention vise à les habiliter dans la gestion quotidienne de la vie familiale et de l'éducation des enfants. Les parents apprennent ainsi à aider leur enfant à développer de nouveaux comportements sociaux qui vont déterminer son adaptation (ex. : autonomie, travail, relation). Ils apprennent aussi à contrôler les comportements négatifs de leur enfant qui, s'ils ne sont pas réduits par une action spécifique, n'iront qu'en s'amplifiant.

### *La résolution des conflits familiaux*

En faisant expérimenter aux familles de nouveaux moyens pour régler certains conflits actuels, l'intervention vise l'acquisition d'habiletés de base (communication, négociation, respect des ententes, etc.) qui sont nécessaires tant pour faire face aux crises, qui sont inévitables dans tout vécu familial, que pour prévenir et diminuer l'apparition de telles crises. Cette option fondamentale de l'intervention à habiliter directement les membres de la famille à changer leurs interactions et à maintenir les gains réalisés rejoint l'hypothèse que ces acquisitions permettront aux effets de traitement de se maintenir et de se généraliser, à court et à long terme, dans le cycle de la vie familiale.

## **Objectifs spécifiques de l'intervention**

La poursuite de ces objectifs généraux met en évidence l'importance d'outiller et de superviser les parents dans leur utilisation des différents secteurs de management familial :

- rétablissement de règles claires en termes de routine et de façons de faire dans la famille;
- la supervision de l'enfant en termes de connaissance de ses allées et venues, de suivi des tâches et comportements demandés et de l'échange d'informations entre les membres de la famille;
- le renforcement positif des comportements prosociaux attendus et la discipline des comportements inappropriés dans le recours à des punitions efficaces et le maintien des décisions (refus, demandes et interdits);
- la résolution de problèmes en termes de communication et de négociation.

C'est donc spécifiquement à travers ces objectifs de changement comportemental de l'enfant et de ses parents que les résultats globaux généralement visés par toute intervention sont atteints. Le développement d'une perception plus positive de soi et des autres, l'augmentation de la capacité d'établir des relations, l'accroissement des liens affectifs dans la famille et l'installation d'un sentiment de bien-être face à soi et face aux autres sont autant d'effets recherchés au terme de l'intervention, tout en étant considérés comme des composantes qui ne sont pas la cible directe de l'intervention.

## Les éléments-clés du programme d'intervention

Six éléments-clés composent le programme d'intervention familiale par lequel les habiletés de base sont expérimentées par les parents et leur enfant :

1. le carnet de lecture;
2. l'observation de l'enfant par les parents;
3. l'encouragement systématique des comportements prosociaux de l'enfant;
4. le recours à la punition non-abusive vis-à-vis les comportements problèmes de l'enfant;
5. la négociation dans le management des crises familiales;
6. la généralisation des acquis.

### *Le carnet de lecture (annexe 9)*

Un carnet de lecture sert à introduire le programme d'intervention et en quelque sorte à sensibiliser les parents en les informant des divers thèmes qui seront abordés et mis en application. Introduit dès la première rencontre d'intervention, le carnet de lecture fournit une vue d'ensemble des principes qui serviront aux parents dans leurs interactions avec leur enfant.

Une courte introduction explique le sens général du carnet de lecture ainsi que les indications quant à son utilisation. À la fin de chaque chapitre, une série de phrases à compléter permet une révision des éléments et concepts importants à retenir.

Ce carnet comporte huit chapitres développant un thème différent :

Section 1 : « L'observation du comportement ». Comment définir un comportement, comment identifier ce qui se passe avant et après l'émission de ce comportement et comment noter sa fréquence d'apparition;

Section 2 : « Les parents et les enfants apprennent l'un de l'autre certains de leurs comportements ». Les comportements s'apprennent par imitation et par les conséquences qui leur font suite;

Section 3 : « Encourager positivement les comportements appropriés ». Les renforçateurs verbaux positifs; les renforçateurs matériels positifs;

Section 4 : « Les pièges ». Encourager sans le vouloir des comportements indésirables ou prendre des moyens peu efficaces pour faire cesser des comportements dérangeants (critique, moquerie, menace, tapes, volées et autres punitions physiques);

Section 5 : « Décourager un comportement ». L'ignorance, la privation d'objet, la perte de privilèges, le retrait;

Section 6 : « Comment apprendre à l'enfant l'obéissance ». Obtenir l'attention de l'enfant; faire une demande claire; éviter les répétitions;

Section 7 : « Il est important de bien communiquer ». Dire clairement, être bref, vérifier si le message est compris, éviter les blâmes, les jugements et la critique, utiliser les messages « Je »;

Section 8 : « Les négociations ». Collaborer en famille à la recherche et à l'application de solutions.

Le carnet de lecture est présenté aux parents dès le début de l'intervention. Ceux-ci sont invités à en prendre connaissance avant les prochaines rencontres afin de réfléchir sur leur accord (ou désaccord) quant aux messages qu'il véhicule. S'ils le désirent, ils peuvent remplir les phrases à compléter et noter toute question qui les intéresse. Lors de la rencontre suivante, les parents discutent avec l'intervenant de leur compréhension des principes de l'intervention, de leur position face aux moyens suggérés et de leur motivation à en expérimenter certains.

Dans le déroulement des rencontres subséquentes, l'intervenant pourra référer les parents à l'un ou l'autre point souligné dans le carnet, de façon à compléter ce qu'ils mettent en œuvre à chaque semaine. Une fois l'intervention terminée, ce carnet de lecture peut servir de point de repère et d'aide-mémoire pour les parents.

#### *L'observation de l'enfant par les parents*

L'apprentissage par les parents à observer les comportements de leur enfant s'avère la pierre d'angle de l'intervention familiale en apprentissage social. Cette observation représente la première action posée par les parents dans le changement qu'ils apportent aux interactions familiales. En début d'intervention, elle fait appel à des capacités parentales plus restreintes et représente un défi moins difficile, à la mesure des parents. Elle assure aussi en quelque sorte le succès de l'intervention car les données que les parents recueillent permettent à l'intervenant de bâtir pour cette famille un programme sur mesure.

L'observation des comportements de l'enfant par ses parents met en œuvre trois types d'habiletés :

1. le choix et la définition des comportements à travailler en termes descriptifs et observables;
2. la reconnaissance et la notation écrite de ces comportements lorsqu'ils se produisent;
3. l'étiquetage verbal à l'enfant des comportements qu'il émet pour l'aider à les discriminer.

À cette étape, l'intervenant aide les parents à choisir et à prioriser les comportements de l'enfant significatifs pour eux tant pour l'effet provoqué par ces comportements que pour l'investissement qu'ils sont prêts à faire pour les changer. En soulignant un ou deux comportements, les parents apprennent à les définir de façon précise, en décrivant exactement ce que fait l'enfant, de façon à en avoir une image claire et sans ambiguïté qui pourra servir d'indices à chacun des parents et à l'enfant lui-même.



Cette description du comportement problème inclut aussi celle du comportement positif attendu par le parent, de façon à ce que le parent formule clairement ses demandes et que l'enfant sache bien ce que l'on attend de lui. Le comportement est défini opérationnellement lorsque l'action, le lieu, le temps, etc. sont précisés dans sa description (ex. : ramasser son ligne = accrocher son manteau au crochet du couloir, à la rentrée de l'école).

Passer ainsi des étiquettes globales habituellement utilisées par les parents (« Il n'est pas du monde ») à une expression spécifique de leurs demandes (« Faire ce que je lui demande sans réprimande ») est un apprentissage à stimuler tout au long de l'intervention.

L'intervenant amène aussi les parents à identifier les éléments situationnels qui entourent ces comportements de l'enfant. Il s'agit de cerner les antécédents qui risquent de déclencher les comportements (ce que le parent fait, ce que l'enfant fait, à quel moment le comportement se produit, etc.) de même que les conséquences qui maintiennent ces comportements (les réactions des parents, la suite de la situation, etc.). Durant cet exercice de définition, et plus tard d'observation, les parents commencent à identifier des interactions et à préciser des éléments à changer dans ces interactions et dans l'organisation de la vie familiale pour rétablir un fonctionnement plus harmonieux.

Une fois l'identification des comportements terminée, l'intervenant prévoit avec les parents les conditions dans lesquelles s'effectuera l'observation directe. Selon les comportements choisis par les parents, la période d'observation pourra varier (ex. : l'heure des repas, la rentrée de l'école, etc.). Toutefois, de façon générale, les parents sont invités à noter ces comportements durant une période quotidienne variant d'une demi-heure à une heure, à temps fixe si possible, pour un certain nombre de jours (entre cinq et sept) avant la prochaine rencontre.

La fiche d'observation suivante illustre bien la préparation et la réalisation de l'observation.

Durant la période d'observation, la consigne donnée aux parents consiste à se centrer principalement sur l'observation, c'est-à-dire de remarquer le comportement de l'enfant, de le lui refléter verbalement avec une certaine neutralité et de le noter sur la feuille préparée à cette fin (qu'est-ce l'enfant fait? qu'est-ce qui s'est passé avant? qu'est-ce qui s'est passé après?). En réduisant leur interaction avec l'enfant pendant ce moment afin de regarder d'abord ce qui se passe, les parents apprennent eux-mêmes à décortiquer leurs apprentissages et prennent conscience des changements qu'ils visent en de courtes étapes progressives.

Lors de la rencontre suivante, les parents établissent avec l'intervenant le bilan de la fréquence d'apparition de ces comportements-cibles. Ils auront également un aperçu réaliste des circonstances qui entourent ces comportements. Ces données seront utiles d'une part pour établir le niveau de base de l'enfant et les exigences dosées de ce qui peut lui être demandé de façon graduelle et d'autre part pour élaborer les conditions organisationnelles et les réponses à mettre en place pour amener des changements dans les interactions familiales.

**FICHE D'OBSERVATION POUR PARENTS**
**Nom de l'enfant : Michel**
**Période débutant le : 02-03-87**
**se terminant le : 08-03-87**

<b>Jours d'observation de la mère : 5 jours de semaine</b>		<b>Jours d'observation du père : Samedi et dimanche</b>				
<b>Période d'observation : Du retour à l'école au souper</b>		<b>Période d'observation: Matin</b>				
<b>AVANT</b>		<b>COMPORTEMENT</b>		<b>APRÈS</b>		
Père ou mère demande un service		(1)	Michel marmonne, grimace, insulte	(1)	Père et mère ne disent rien	(1)
Mère refuse une permission		(2)			Père ou mère répète la demande	(2)
Michel joue seul		(3)	Michel accepte la décision,	(2)	Père ou mère punit	(3)
Michel joue avec ses amis		(4)	manifeste son accord			
<b>LUNDI</b>	(3) Michel regarde la télévision + (1) Mère demande d'aller chercher les couches		(1) Marmonne		(2) Dépêche-toi	
<b>MARDI</b>	(1) Mère demande à Michel de surveiller sa petite sœur (2) Père demande d'aller chercher une débarbouillette		(2) Accepte  (1) Michel : « C'est toujours moi qui doit le faire », puis (2)		(1) -----  (1) -----	
<b>MERCREDI</b>	(1) Père : Sors les poubelles (2) Mère l'envoie au dépanneur		(2) Michel sort les poubelles (1) Il rouspète, ne veut pas y aller		(1) -----  (3) Mère : « Si tu n'y vas pas, tu te coucheras plus tôt. »	
<b>JEUDI</b>	Michel demande pour garder un ami à coucher (2) Mère refuse		(1) Insulte, puis plus tard se calme			
<b> VENDREDI</b>	(1) Mère demande à Michel de l'aider à préparer le repas		(2) Accepte		(1) Mère : « Je suis contente... »	
<b>SAMEDI</b>	(1) Père demande d'aller chercher le journal		(2) Accepte			
<b>DIMANCHE</b>	(2) Père demande de s'occuper du bébé (1) ... d'apporter le biberon		(1) Marmonne, ne veut pas  (2) -----		(3) Père : « Tu ne veux jamais. » (1) -----	

Cet apprentissage d'observation de leur enfant remplit plusieurs fonctions dans le déroulement de l'intervention. Il centre l'attention des parents sur des comportements spécifiques de l'enfant et leur indique des cibles d'intervention à leur mesure. Il les aide à relativiser leur perception de leur enfant en leur faisant voir des aspects positifs qui avaient été embrouillés par les comportements problèmes. En développant une vision plus réaliste des comportements de leur enfant ainsi que des attentes et demandes appropriées pour son âge et pour son développement, cette habileté des parents à voir le comportement de l'enfant pour ce qu'il est leur servira plus tard d'appui pour prendre un recul dans les interactions trop émotives ou coercitives.

Ainsi, malgré l'urgence d'« intervenir » et les pressions possibles des parents, l'intervenant évitera le piège d'agir avant d'avoir une idée plus précise de ce qui est à faire. De plus, il aidera les parents à en faire autant.

### *L'encouragement systématique des comportements prosociaux de l'enfant*

Cet élément-clé qu'est l'apprentissage par les parents à encourager leur enfant les habilite en quelque sorte à enseigner à leur enfant de nouveaux comportements prosociaux. C'est à travers l'expérimentation de leurs réponses (ou contingences) à la fois immédiates et stables que les parents arrivent à favoriser un tel développement chez leur enfant.

Pour atteindre ces résultats, les parents pratiquent tout au long de l'intervention plusieurs habiletés relatives à l'encouragement systématique des comportements :

1. L'identification, la définition et l'observation des comportements de soins personnels, de productivité, de responsabilité et de relation qu'ils souhaitent enseigner à leur enfant. Ils s'appuient ici sur l'observation concrète qu'ils ont déjà réalisée et sur l'articulation de leurs attentes à court et à long terme face à leur enfant.
2. L'application consistante d'un système de renforcements positifs face à ces comportements que l'enfant apprend à assumer. Les parents se réfèrent à un suivi attentif des comportements de leur enfant et sont stimulés à interagir avec lui et à lui accorder de l'attention spécifiquement dans des situations positives.
3. L'utilisation des attitudes et comportements sociaux qui agissent comme renforçateurs positifs dans l'interaction sociale. Les parents apprennent à formuler leur appréciation verbalement et non verbalement, à établir un climat chaleureux par le sourire, le contact visuel ou encore l'expression enthousiaste. En devenant eux-mêmes plus à l'aise dans ce domaine, ils aideront leur enfant à devenir plus réceptif à ces échanges et plus discriminatif dans le choix de ses comportements.

De façon typique, ces apprentissages se concrétisent à travers l'élaboration d'un contrat entre les parents et leur enfant. Lors d'une rencontre d'intervention, les parents et l'enfant s'attardent à définir une ou deux tâches et comportements qui seront attendus de l'enfant dans les jours qui viennent, à préciser l'organisation qui favorisera l'émission de ces comportements ou tâches et enfin à mettre au point un système de pointage et de récompenses ou privilèges pour les souligner adéquatement.

Un tel contrat officialise de fait un engagement que parents et enfant prennent les uns envers les autres : l'enfant s'engage à émettre tel comportement attendu et en retour, les parents s'engagent à appuyer et à apprécier les efforts de leur enfant. Les parents et l'enfant se donnent ainsi une forme d'encadrement qui les amène à mettre l'accent sur des aspects positifs de leurs interactions, tant au moment où les comportements se produisent qu'à la fin de la journée, alors qu'ils revoient ensemble leur contrat pour faire le bilan des réussites et pour échanger positivement sur celles-ci. L'implication active de l'enfant dans le choix des tâches et comportements à exécuter et dans celles des récompenses ou privilèges évite de considérer un tel contrat comme une corvée et met l'accent sur sa motivation à changer ce qui se passe dans sa famille.

Chaque contrat peut contenir plus d'un comportement ou tâche : l'exemple à la page suivante en est une illustration.

Mais il importe de choisir des centrations qui sont accessibles tant à l'enfant qu'aux parents. En graduant le choix des comportements à inclure du plus simple au plus complexe, chacun se donne des garanties de succès actuel et futur. De plus, lorsqu'un comportement est bien appris et bien exécuté, il cède sa place à d'autres éléments; ce réajustement répété permet à l'enfant d'apprendre à maintenir sa performance et aux parents de continuer à le reconnaître et à l'encourager, au-delà de l'utilisation du moyen mis en place. De plus, en apprenant à modifier progressivement leur contrat, parents et enfant répètent et généralisent les habiletés de communication et de négociation qu'ils ont ainsi développées.

La mise en œuvre de contrats s'avère une pièce maîtresse dans la perspective de l'apprentissage social. Le processus d'intervention met l'accent sur l'amélioration du climat familial à travers l'établissement d'un style de communication chaleureuse, et le respect des ententes négociées entre les membres de la famille. En apprenant à se renforcer positivement, à se complimenter et à être attentif les uns aux autres dans des situations appropriées, les parents et les enfants expriment graduellement leur appréciation de ce qu'ils font et de ce qu'ils vivent ensemble. Chacun s'efforce aussi à être conséquent dans ses gestes, à agir de façon stable les uns face aux autres, en réagissant en fonction de ce que les autres font plutôt que selon ses seules humeurs du moment.

De même, à partir du moment où, par le biais du contrat, les membres de la famille ont appris à formuler les changements qu'ils désirent et les gestes (ou contingences) qu'ils acceptent de poser pour réaliser de tels changements, ils expérimentent réellement le sens de leur engagement les uns vis-à-vis les autres et commencent à rompre le cercle de leurs échecs répétés à se créer une vie familiale satisfaisante.

<b>CONTRAT NO : 3</b>											
<b>NOMS :</b> <u>Enfant</u>						<b>DATE :</b> <u>8 mars 1987</u>					
<u>Parents</u>											
Comportement et tâche	Points à gagner	Jours (points)									
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Tâche :</u>		L	M	M	J	V	S	D	L	M	M
- Débarrasser la table :											
le midi	1										
le soir	1										
- Nettoyer sa chambre											
Faire son lit	1										
Ranger ses jouets	1										
Suspendre ses vêtements	1										
<u>Comportements :</u>	1 point										
- Rendre services à maman (aller chercher des objets dans la maison pour elle)	chaque fois										
- Demander la permission pour sortir de la cour	1 point										
	chaque fois										
Critères : 9	<b>TOTAL :</b>										
Récompenses choisies											
<b>Récompenses :</b> 1. Un jeu avec papa après le souper (15 minutes) 2. Une demi-heure de plus au coucher 3. Faire du popcorn dans la soirée 4. 2 ¢ par point 5. Faire un dessert pour la famille avec maman											

## *Le recours à la punition non abusive vis-à-vis les comportements problèmes de l'enfant*

Les recherches faites en intervention d'apprentissage social ont mis en lumière, d'une part, la nécessité d'une action spécifique pour réduire significativement les comportements agressifs des enfants et, d'autre part, l'inhabileté de certains parents à discipliner les comportements problématiques de leur enfant agressif.

L'intervention familiale vise ici à permettre aux parents de mieux contrôler et réduire les comportements indésirables de leur enfant, soit ceux qui sont particulièrement dérangeants et par lesquels l'enfant recherche et reçoit effectivement beaucoup d'attention.

Cet apprentissage des parents s'articule autour de plusieurs dimensions complémentaires :

1. L'initiation à des techniques disciplinaires à la fois efficaces et non-coercitives. Les parents apprennent ici à punir les comportements difficiles de leur enfant en changeant leur façon d'y répondre. Essentiellement, le choix de divers moyens leur permet précisément de retirer leur attention à l'enfant lorsqu'il manifeste ses comportements inappropriés au lieu de la lui accorder, même sous forme aversive (fessées, menaces, etc.). En ne renforçant pas le comportement présenté et en y donnant suite d'une façon planifiée et relativement contrôlée, les parents évitent les pièges du renforcement négatif omniprésents dans les situations conflictuelles;
2. La consistance dans le suivi des comportements indésirables de l'enfant. La contingence des comportements parentaux (stabilité de réponse face à la répétition d'un comportement de l'enfant) devient ici l'élément-clé à expérimenter : cette habileté s'appuie sur les acquisitions précédentes relatives à la définition des comportements appropriés et inappropriés, à l'observation directe de ces comportements dans le vécu familial et au sentiment plus récemment éprouvé par les parents qu'ils peuvent changer leur enfant et qu'ils peuvent se changer.
3. L'utilisation effective de ces techniques dans leurs interactions quotidiennes avec l'enfant. L'intervention vise ici à faire expérimenter concrètement aux parents tant les attitudes (calme, respect de l'enfant, etc.) que les comportements (maintien de la demande sans répéter, retrait de l'attention, etc.) qui permettent à la punition de jouer vraiment son rôle restrictif dans ces situations disciplinaires.

À ce moment-ci de l'intervention, les parents et les enfants incluent dans leur contrat les comportements indésirables à changer et les conséquences prévues s'ils se produisent. Ainsi, en même temps qu'est encouragée l'émission de comportements plus appropriés, une action directe est posée sur les comportements plus irréductibles.

Plusieurs moyens s'offrent donc aux parents pour éviter l'escalade des conflits et pour aider l'enfant à changer ses comportements. L'ignorance, les conséquences naturelles, le retrait de l'enfant, la perte de privilèges, l'assignation de tâches supplémentaires sont autant de moyens pouvant contribuer de façon spécifique, selon les comportements concernés, l'âge de l'enfant, la fréquence des situations, etc. à réduire les problèmes de discipline vécus par l'enfant et ses parents.

*L'ignorance* consiste à ne pas donner d'attention à l'enfant, quand celui-ci adopte des comportements dérangeants dans le but d'attirer sur lui l'attention (se plaindre, bouder, crier, etc.). Elle ne peut évidemment pas être utilisée lorsque l'enfant se met dans une situation dangereuse pour lui-même ou pour d'autres (ex. : se battre, etc.) ou quand son comportement lui apporte des gains au détriment de son entourage (ex. : refus de faire ses tâches, etc.). Les parents se préparent à ignorer certains comportements en ciblant ceux qui recherchent de l'attention et s'exercent à se détourner, à regarder ailleurs, ou à s'intéresser à une activité précise dans ces moments d'intervention. Cette ignorance offre peu de prise aux changements si le lien du parent avec l'enfant est déjà peu significatif et si le parent n'accorde pas à l'enfant une attention positive dans les situations appropriées. En ne donnant pas d'importance à certains comportements, les parents encouragent leur enfant à développer des moyens plus adéquats d'attirer l'attention.

Les *conséquences naturelles et logiques* s'appliquent bien face à des comportements irresponsables ou immatures. Les parents sont invités à laisser leur enfant expérimenter les effets ou conséquences normales de leurs gestes (ex. : il brise son jouet : le parent ne le remplace pas et l'enfant en est privé). Parfois, ils doivent plutôt identifier la conséquence qui correspond logiquement à ce qu'il a fait (ex. : il a endommagé la propriété du voisin : il la répare en faisant des travaux pour lui). Dans les situations où ils ont recours à ce type de conséquences, les parents apprennent à faire face au testing de l'enfant, à ne pas argumenter avec lui devant ses plaintes et à le laisser agir par lui-même sans lui accorder l'attention qu'ils cherchent à lui retirer tout en se préoccupant des suites de leur intervention.

Le *retrait* de l'enfant est une technique d'intervention largement utilisée par la grande majorité des parents. Malheureusement leur méconnaissance des mécanismes en jeu dans cette intervention la rend souvent inefficace, et, dans certains cas, l'on peut dire que son utilisation peut s'avérer abusive lorsqu'elle se prolonge indûment ou qu'elle s'accompagne de menaces, d'humiliations ou encore de contrôle physique.

En soi, le retrait consiste à retirer l'enfant dans un endroit isolé et ennuyant (non intéressant), pour une courte période de temps, chaque fois qu'il émet un comportement inacceptable bien précis. On réfère ici à des comportements aversifs, vraiment dérangeants, qui se répètent souvent et que l'on veut voir diminuer rapidement : désobéissance, opposition, batailles, insultes et argumentation. Avant d'utiliser le retrait, l'enfant est bien informé à la fois de la raison du retrait (émission d'un comportement-cible inacceptable) et de conditions dans lesquels va se passer le retrait (lieu, durée, etc.). Il n'est pas toujours facile de trouver une pièce qui n'offre pas de distractions à l'enfant (jouets, télévision, autres personnes). La salle de bain s'avère souvent une bonne solution. La durée du retrait demeure brève (plus ou moins cinq minutes) de façon à ce que l'enfant ne se sente pas oublié ni qu'il perde de vue la raison du retrait; mais ces courtes périodes se répètent aussi souvent que l'enfant persiste à reproduire le même comportement. Quand il veut retirer l'enfant, le parent reste ferme et poli : il évite de blâmer, sermonner ou menacer tant au début qu'à la fin du retrait. Une fois le retrait terminé, le parent n'oublie pas de maintenir la demande qui a suscité la réaction première de l'enfant.

Cette technique s'avère efficace pour permettre au parent et à l'enfant de garder leur calme et de se retirer au tout début d'une escalade de conflits qui risquerait de mener à des cris et à des

coups. Le retrait s'applique bien avec des enfants âgés de 2 à 12 ans : à l'adolescence, la perte de privilèges semble mieux jouer le rôle de punition adéquate.

La *perte de privilèges* consiste à priver l'enfant de l'utilisation d'un objet (de la bicyclette, de l'allocation, etc.), d'une activité (regarder la télé, etc.) ou d'une permission (inviter des amis, se coucher plus tard) auxquels il tient beaucoup, suite à rémission de comportements indésirables. Les comportements visés sont souvent du type non respect d'une règle ou d'un engagement (ne pas rentrer à l'heure fixée, ne pas faire la tâche à laquelle il s'est engagé). Cette technique peut aussi être prévue comme seconde étape d'intervention lorsque l'enfant teste beaucoup l'utilisation par ses parents de l'ignorance et du retrait.

Dans cette technique comme les autres, il s'agit de bien identifier au préalable les comportements qu'elle vise, d'informer l'enfant des conséquences qu'il s'attire et de l'appliquer avec fermeté et consistance. Les parents doivent éviter l'erreur d'enlever trop de privilèges pour trop longtemps - ce qui n'a pour effet que de provoquer le ressentiment du jeune. Au contraire, l'expérience réelle d'apprentissage est plus efficace lorsqu'ils dosent ce retrait de privilèges en termes de durée et de nombre de privilèges ainsi touchés.

Un dernier moyen à la disposition des parents pour réduire efficacement les comportements aversifs de leur enfant est *l'attribution de tâches supplémentaires*. Réservée à la manifestation de problèmes sérieux (mentir, détruire la propriété d'autrui, etc.), qui n'impliquent pas des interactions régulières entre les parents et l'enfant, cette technique présente l'avantage d'apprendre à l'enfant à compenser, en temps et en effort, les inconvénients ou dommages qu'il a pu causés. Le dosage des tâches à exécuter selon l'âge et l'importance du comportement, le recours consistant à cette technique dans chaque situation problème identifiée, l'attitude calme, ferme et respectueuse de l'adulte sont autant d'éléments-clés qui rendent cette punition éducative et non abusive.

La mise en place de chacune de ces techniques nécessite l'accompagnement des parents et de l'enfant à la fois dans la définition des situations-clés, dans l'expérimentation consistante des moyens choisis et dans l'apprentissage d'attitudes nouvelles dans leurs interactions. Elles demandent beaucoup d'énergie car elles touchent directement les mécanismes de coercition installés dans la famille. C'est pourquoi il ne faut pas perdre de vue que leur expérimentation est complémentaire – et non exclusive – au travail des parents sur les comportements positifs et sur le renforcement chaleureux des réponses alternatives de leur enfant.

L'apport de cette composante dans le déroulement de l'intervention est certes de rompre le piège des renforcements négatifs réciproques au moment des confrontations disciplinaires. Parents et enfants apprennent ici à garder le contrôle sur eux-mêmes plutôt qu'à chercher à contrôler les réponses des autres. Rester calme dans des situations difficiles leur permet de retrouver une partie de leur estime personnelle, les sensibilise au lien d'attachement qu'ils ont avec les autres au-delà de la menace présente et leur donne l'espoir qu'ils peuvent vraiment changer leur vie familiale pour le mieux.



## *La négociation dans le management des crises familiales*

Cette phase de l'intervention vise à outiller les parents et les enfants afin qu'ils puissent résoudre leurs conflits en famille en développant une collaboration. Les expérimentations suggérées jusqu'ici leur ont permis de faire équipe pour modifier des comportements liés à un type de problème : ceux causés par les comportements des enfants. Il s'agit maintenant pour eux d'apprendre à travailler ensemble pour résoudre les situations de vie familiale. Ils tireront de ces exercices de résolution de problème de nombreux avantages : chacun y gagne une meilleure compréhension des problèmes et apprend à considérer le point de vue de l'autre (autant les parents vis-à-vis les enfants que l'inverse). En faisant cette démarche ensemble, ils augmentent la probabilité de trouver des solutions plus réalistes et plus créatrices, et celle de coopérer davantage au maintien des décisions auxquelles ils ont participé.

Il s'agit néanmoins d'un processus d'entraînement délicat qui fait appel au développement de nombreuses habiletés de communication, de négociation et de résolution de problèmes.

Les entrevues portant sur la communication proposent aux parents et aux enfants de s'exercer à bien écouter, à parler sans hostilité et à dire clairement ce qu'ils ont à dire. Ces éléments sont importants car ils constituent un prérequis essentiel aux exercices ou réunions de résolution de problème. Les différents thèmes à explorer et à pratiquer s'articulent autour de :

- la distance entre les personnes lors d'une discussion (être près l'un de l'autre vs être éloigné);
- le contact visuel (regarder la personne à qui l'on parle et obtenir son attention);
- le contact physique (chaleur vs froideur ou rudesse);
- la façon d'émettre son opinion et d'écouter celle de l'autre;
- l'utilisation des messages « je » (vs les messages « tu » qui blâment, critiquent ou jugent);
- la brièveté et la clarté des messages (définition des attentes, buts et comportements désirés);
- la vérification de la compréhension des messages.

Dans toute famille, même celles dont les membres possèdent ce genre d'habiletés, il est souvent plus difficile de les appliquer entre eux qu'avec des étrangers. La famille étant souvent le lieu d'interactions abrasives ou de communications acérées, l'intervenant prendra un soin particulier pour aider chacun à identifier et à changer ses attitudes et comportements d'attaque ou de défense qui court-circuitent la communication harmonieuse.

Les entrevues portant sur la résolution de problème entraînent les parents à collaborer avec leurs enfants à la recherche de solutions acceptables pour tous, tenant compte des opinions et sentiments de chacun et suscitant leur participation dans l'application. Cette méthode « pas à pas » présente la gradation suivante :

1. Choisir un moment propice, où l'on dispose d'assez de temps pour se parler.
2. Identifier un problème : chercher à le cerner clairement et travailler sur un seul à la fois.

3. Clarifier ce que l'on veut et ce que l'on ne veut pas pour ensuite en venir à un consensus sur ce qui doit être changé.
4. Faire une liste du plus grand nombre de solutions possibles.
5. Évaluer chacune de ces solutions en examinant les avantages et les désavantages.
6. Négocier en acceptant les compromis et en arriver à s'entendre sur une forme d'action.
7. Décider comment la solution retenue sera appliquée par chacun (conditions, moyens et conséquences en cas de non respect de l'engagement).
8. Fixer une période d'essai, à la suite de laquelle réajuster la solution au besoin.

Pour atteindre un niveau de maîtrise de ce processus de résolution de problème, l'intervention propose d'abord aux membres de la famille d'expérimenter dans des mises en situation spécifiques lors des rencontres avec l'intervenant, puis une utilisation plus spontanée dans les divers moments de vie familiale. Au-delà de la méthode et des moyens proposés à cette étape, l'impact de cet apprentissage est de mobiliser chacun afin qu'il se sente concerné et agisse par rapport à ce qui se passe dans la famille.

Cette perspective de collaboration plutôt que d'attaques mutuelles, d'action plutôt que de discussion critique redonne confiance et espoir à chacun et les uns vis-à-vis les autres. Des changements peuvent vraiment prendre place dans cette famille et les conflits qui ne manquent pas de survenir actuellement et dans l'avenir peuvent trouver des solutions intéressantes. La communication et la négociation reprennent leur sens et leur valeur comme stratégie de partage, de changement et de support à l'intérieur de la famille.

### *La généralisation des acquis*

La généralisation consiste en cette capacité des parents d'utiliser les différents éléments du programme et à en prendre possession sans que l'intervenant soit constamment présent. Elle commence à se bâtir dès le début de l'intervention : l'intervenant garde en tête que le pouvoir et le leadership de l'expérience appartient aux parents. Dès le départ, il leur présente les outils comme étant les leurs, les épaulé dans leurs premières expérimentations et les amène graduellement à prendre des initiatives quant à l'utilisation des outils.

Ainsi on peut observer que les parents se sentent à l'aise à modifier par eux-mêmes certains éléments des stratégies mises en place : par exemple, en appliquant des moyens déjà expérimentés face aux nouveaux comportements de leur enfant. Ils peuvent également utiliser une intervention en se référant à la façon dont ils ont réussi à changer les comportements problématiques de l'un de leurs enfants pour modifier les comportements d'un autre enfant de la famille. Parfois même, les parents se prennent à appliquer des habiletés de communication, d'affirmation ou de négociation qu'ils ont expérimentées dans leur milieu de travail ou avec leur voisinage.

Devant ces efforts des parents d'adapter et de personnaliser leurs moyens d'action, l'intervenant demeure attentif à les reconnaître et à souligner leur pertinence. Il aide alors les parents à vérifier leur compréhension et leurs acquis, afin qu'ils identifient clairement à la fois leur rôle et les éléments qui ont contribué à l'instauration d'effets positifs dans leur interaction avec les enfants et leur entourage.

Cette capacité de généraliser est un des critères du maintien des acquis... et un signal de la fin de l'intervention. Quand il devient clair que les parents ont intégré les principes de l'approche et sont suffisamment habiles pour appliquer eux-mêmes les techniques et outils proposés, l'intervenant planifie avec eux la conclusion de l'intervention. Ensemble, ils déterminent le nombre de rencontres restantes ainsi que leur contenu. Celui-ci peut, entre autres, consister en une révision de principes expérimentés et retenus. À cette fin, le carnet de lecture peut être d'une grande utilité.

Il est aussi suggéré d'espacer ces dernières rencontres afin d'habituer les parents à fonctionner en l'absence de l'intervenant. Le rappel régulier de la date de fin des rencontres favorise aussi leur approvisionnement à cet événement tout en leur permettant d'exprimer leurs réactions.

La dernière rencontre peut porter sur un bilan des principaux éléments travaillés ainsi que les principales habilités acquises par les parents qui les supporteront dans la poursuite de leurs actions éducatives. Il est également possible de leur indiquer certaines ressources disponibles (CLSC, CSSS, cliniques de santé communautaires, etc.) selon des besoins et conflits particuliers. Le dernier message laissé aux parents met l'accent sur les ressources personnelles et familiales pour poursuivre ce qui a été entrepris et réussi.

Quelques semaines plus tard, un appel de suivi permet de transmettre un dernier encouragement aux parents et d'offrir à ceux-ci la possibilité de livrer leurs questionnements et leurs réflexions suite à la fin de l'intervention. Davantage axé sur la façon dont les parents planifient leur vie familiale dans les mois à venir, ce dernier contact ne doit pas laisser planer d'ambiguïté quant à un retour éventuel de l'intervenant. Au contraire, il insiste sur la confiance des parents en leurs propres moyens et en leur capacité d'aller chercher de l'aide, et d'en profiter, au moment où le besoin s'en ferait sentir.

## **LES MODALITÉS DE RÉALISATION DE L'INTERVENTION FAMILIALE**

### **Les familles visées**

Cette intervention s'adresse principalement aux familles dont les enfants présentent des problèmes de conduite. De type externalisé (testing et transgression des normes et limites familiales et sociales), ces comportements de l'enfant s'exercent dans un climat coercitif vécu dans la famille.

Telle que décrite dans ce guide, cette intervention s'applique à des garçons et des filles dont l'âge varie entre trois ans et treize ans. Des ajustements (ex. : accent sur la perte de privilèges, sur la résolution de problèmes, etc.) sont apportés lorsque l'intervention concerne des adolescents plus vieux. De même, elle peut s'adapter à des clientèles particulières (ex. : parents abuseurs, familles d'accueil, etc.).

L'intervention se veut concrète et axée sur les préoccupations familiales quotidiennes. Elle rejoint facilement les parents de famille monoparentale et biparentale qui désirent développer des

attitudes éducatives efficaces, peu importe leur degré de scolarité, leur niveau socio-économique et leurs expériences passées.

Dans le cas de parents présentant des conditions psychiatriques plus sévères, cette intervention familiale peut s'avérer un complément pratique à un traitement individuel.

### **Le déroulement des rencontres**

Cette intervention privilégie la formule de rencontres réunissant les membres d'une famille (parents, enfants) et un intervenant.

Ces rencontres prennent place, soit dans le milieu professionnel, soit à la résidence familiale. Bien que plus onéreuse, cette dernière formule présente de nombreux avantages : les parents sont plus à l'aise et gardent davantage le contrôle de l'intervention; les interactions familiales peuvent être observées dans un contexte plus naturel.

Dans le cas de familles biparentales, la collaboration des deux parents est fortement encouragée tant lors des rencontres que dans les expérimentations à faire (lectures, observation, distribution des points, des récompenses et des encouragements, application des punitions, etc.). Il s'agit ici non pas d'exiger que les deux parents remplissent les mêmes tâches éducatives mais plutôt que chacun s'engage à son niveau, selon le rôle qu'il adopte dans la famille.

L'enfant concerné participe également aux rencontres, parfois pour sa durée entière, parfois pour certaines séquences relatives à sa collaboration afin de pratiquer un jeu de rôle, définir un problème, choisir les comportements à travailler et les conséquences à mettre en place, etc. L'apport de l'enfant aux rencontres varie selon l'âge, les problématiques vécues par la famille ou par les parents... mais il n'est jamais laissé de côté.

La collaboration des autres membres de la famille est également stimulée, de façon à ce que tous se sentent concernés d'une façon ou d'une autre.

Les rencontres sont d'une durée moyenne d'une heure, au rythme d'une fois la semaine, au début de l'intervention du moins. Plus tard, elles s'espaceront graduellement en prévision de la fin de l'intervention.

Chaque entrevue se déroule selon un agenda-type : préparation de l'ordre du jour de cette rencontre avec les parents (objectifs, contenus, préoccupations), retour et discussion sur le travail exécuté (lecture, observation, contrats, punitions, résolution de problèmes); mise en place du travail à faire pour la prochaine période en fonction de la discussion et des besoins exprimés, discussion sur des préoccupations particulières (entente de couple, problèmes avec l'école, etc.); résumé de la rencontre (points principaux et recommandations); date de la prochaine rencontre.

À l'occasion de ces rencontres, il est demandé aux parents de créer une atmosphère de calme et de disponibilité (télévision et radio fermées, contacts téléphoniques brefs ou écourtés, absence de visiteurs, etc.) de façon à favoriser l'écoute et l'échange.

La durée du programme d'intervention n'est pas à l'avance. Pour certaines familles, une dizaine de rencontres suffit, alors que d'autres ont besoin d'une plus longue période d'intervention (quarante à cinquante rencontres en deux ans). En moyenne, l'intervention se complète en une vingtaine de rencontres.

### **Les stratégies d'intervention**

Il est important de rappeler que l'apprentissage est au cœur de cette approche. Cet apprentissage se réalise grâce aux modes privilégiés d'enseignement aux parents de nouveaux moyens éducatifs et de leur supervision dans l'utilisation de ces moyens. Plutôt que de susciter des discussions, des interprétations ou des prises de conscience en vue de changer, cette approche mise sur l'expérimentation comme source de changement. L'intervenant fait donc vivre aux familles (parents et enfants) ce qu'il leur apprend à appliquer entre eux. Il se réfère dans son approche aux mêmes techniques qu'il demande aux parents d'utiliser avec leurs enfants, soit : 1) la gradation des défis; 2) le modelage et la pratique de jeux de rôle; 3) l'expérimentation supervisée; 4) et le renforcement.

#### *La gradation des défis*

Dans le cheminement qu'elle cherche à faire vivre aux parents, cette approche se veut une progression régulière et successive de petites étapes d'apprentissage axées vers un but plus général. Il est plus facile d'observer que de renforcer; de même, il est plus facile de féliciter l'enfant pour un comportement prosocial dans une situation émotivement positive ou neutre que d'arrêter son comportement aversif dans une situation tendue et confrontante.

Bien sûr, les parents vont souvent apporter dès le début de l'intervention les « gros » problèmes, les crises aiguës dont ils soulignent l'urgence de modifier. L'intervenant les aide alors à choisir des problèmes significatifs mais moins problématiques, voire des tâches simples à exécuter, afin que les parents et les enfants s'assurent d'un succès dès le départ. Cela évite de trop grandes déceptions qui pourraient diminuer l'intérêt et la motivation.

L'intervenant passe aux parents le message qu'il est important de bien décortiquer en petits éléments les problèmes plus compliqués qu'ils veulent régler. En effet, c'est parfois en s'adressant ainsi pour régler des comportements dits faciles ou légers qu'ils vont apprendre à faire face aux comportements plus dérangeants. Prenons l'exemple d'une famille où le problème le plus ennuyeux est que l'enfant argumente à chaque demande qui lui est faite. Une grande partie de la solution consiste alors à spécifier d'abord les tâches qu'il a à faire dans une journée. Les parents n'ont plus à répéter leurs demandes et l'enfant, sachant ce qui est attendu de lui, n'a plus à autant argumenter.

Cette façon de décortiquer une tâche ou un comportement en étapes pour en faciliter l'apprentissage, l'intervenant s'en sert aussi avec les parents. Bien souvent, des derniers n'arrivent pas à changer leurs façons de faire parce qu'ils ne savent pas comment agir autrement. Pour s'assurer de tenir compte du niveau de compétence de base des parents, l'intervenant spécifie continuellement non seulement les habiletés qu'ils auront à exercer mais aussi les conditions dans lesquelles les parents sont placés pour tenter d'effectuer un changement. Ce

regard attentif, et les suggestions qui en découlent, permettront à l'intervenant d'anticiper avec les parents toutes les difficultés prévisibles qu'ils peuvent rencontrer de façon à simplifier au maximum et à progresser pas à pas dans les apprentissages visés.

### *Le modelage et la pratique de jeux de rôle*

En cours de rencontre, l'intervenant utilise les situations vécues ou propose des mises en situations spécifiques dans le but de concrétiser en action les comportements ou attitudes décrits en parole. À un premier niveau, l'intervenant sert de modèle : sa façon d'aborder l'enfant, de susciter l'apport de chacun des membres de la famille, de spécifier ses demandes, d'émettre des commentaires positifs vis-à-vis les comportements de l'enfant et des parents durant l'entrevue sont autant de pistes où l'intervenant illustre en mettant en pratique ce qu'il demandera aux parents plus tard.

Il doit cependant demeurer cohérent avec son message de responsabilité adressé aux parents : il se garde d'intervenir dans la famille à la place des parents. En situation de rencontre, il laisse les parents intervenir face aux pleurs ou aux crises de l'enfant mais il maintient et modèle l'application des règles de la rencontre (parler à son tour, respecter l'autre, écoute, etc.).

Les jeux de rôle sont un autre moyen privilégié par l'intervenant afin de modeler aux parents et aux enfants les habiletés visées. À travers des mises en situation, les jeux de rôle servent de représentations actives des techniques et interventions à développer. Pour illustrer ce qu'il suggère, l'intervenant peut jouer le rôle du parent qui fait une demande claire à l'enfant, qui encourage, qui applique le retrait, etc. Il peut également jouer le rôle de l'enfant qui obéit suite à une demande afin que ce dernier comprenne bien ce qui lui est demandé.

De même, en prenant parfois le rôle de leur enfant, les parents identifient mieux les réactions de celui-ci et l'impact qu'ont leurs propres interventions sur lui. À travers ces jeux de rôle, l'intervenant peut commenter la performance de chacun en renforçant les efforts et en réajustant sans critiquer mais plutôt en soulignant d'autres éléments à inclure dans la pratique.

Cette façon d'enseigner s'avère souvent amusante, concrète, détendue. Elle est également formative, en ce sens qu'elle permet à chacun de gagner une certaine aisance qui l'aidera à utiliser dans des situations réelles les façons de faire ainsi pratiquées.

### *L'expérimentation supervisée*

Chaque rencontre vise la planification d'interventions concrètes de la part des parents dans l'organisation de la vie familiale, dans leur management des comportements de leurs enfants et dans leurs interactions plus appropriées avec eux.

L'intervenant guide cette expérimentation de trois façons différentes :

1. dans la planification concrète lors de rencontres.
2. dans un support périodique entre les rencontres.

Sous forme de brefs contacts téléphoniques, l'intervenant supervise les efforts des parents, particulièrement en début d'intervention. Ces contacts servent à recueillir les données plus factuelles des comportements des enfants et des interventions des parents. Au besoin, ils servent aussi à réexpliquer aux parents (ou à redéfinir) les conditions de déroulement.

Cette façon de faire permet d'établir de bonnes bases et de corriger rapidement les erreurs de parcours, ce qui a pour effet à la fois d'assurer le succès des efforts investis et de maintenir ou de raviver l'intérêt et la motivation des parents.

3. dans un retour systématique sur ce qui a été vécu dans la famille. Au cours de la rencontre suivante, l'intervenant regarde avec les enfants et les parents les ententes qui ont été maintenues ou non pendant la semaine écoulée. Il analyse avec eux leurs réussites, leurs réactions et sentiments face à ce qu'ils ont expérimentés et les réajustements nécessaires pour raffermir ces acquis ou passer à une nouvelle étape.

Le cas échéant, l'intervenant se montre conséquent et maintient ce retour même si les parents évoquent de nombreuses raisons pour expliquer le non respect de leur engagement au cours de la dernière semaine. Il importe alors de réévaluer les exigences et conditions en fonction des capacités réelles des parents et des enfants, tout en évitant le piège de laisser tomber ou de ne pas maintenir ce qui était travaillé dans cette famille.

Dans le cas de difficultés répétées ou de résistance, l'intervenant apprend à confronter les parents face aux engagements pris et à redéfinir les objectifs poursuivis, la demande d'aide des parents et la participation demandée à chacun (parents, enfants, intervenant). Cette démarche contingente au déroulement de l'intervention précise ainsi la compréhension des interactions dans cette famille et l'alliance créée entre elle et l'intervenant pour un désir – réel ou ambivalent – de changement.

### *Le renforcement des parents*

Cette approche met l'accent sur le renforcement positif de l'enfant comme moyen d'apprentissage de comportements appropriés. L'intervenant affiche la même attitude vis-à-vis les parents pour les encourager dans leurs tentatives de changement et pour leur servir de modèle. L'intervenant saisit toutes les occasions pour souligner les progrès réalisés mais aussi pour identifier les habiletés déjà présentes chez les parents, ou encore leur préoccupation face aux situations. Ainsi l'intervenant s'habitue lui-même à reconnaître chez les parents les éléments positifs sur lesquels il appuiera son intervention. De même, il demeure attentif à encourager et à valider toutes les initiatives que les parents peuvent prendre conséquemment ou parallèlement à l'intervention.

Cette attention de l'intervenant à ressortir les aspects positifs met en évidence l'émergence du sentiment de compétence chez les parents, à travers des points de repère précis quant à leurs acquisitions et à travers la prise de conscience de leur bien-être et de leur satisfaction face à leur vécu familial.

## Les attitudes de l'intervenant

L'intervenant fait preuve d'une attitude *chaleureuse* de façon à créer un lien de collaboration avec la famille. L'utilisation d'un vocabulaire simple et proche de celui utilisé par la famille alimentera le sentiment d'être compris. Parler peu et ramener les idées à du concret aide l'intervenant à demeurer à l'écoute des parents et de leurs besoins. L'intervenant cherche davantage à comprendre le vécu des parents qu'à les convaincre. Il leur véhicule un message d'intérêt et de respect comme individus et dans ce qu'ils vivent, tout en précisant l'aide qu'il peut leur apporter.

En plus d'être chaleureuse, l'attitude de l'intervenant s'avère *sécurisante*. Sans minimiser ni dramatiser, l'intervenant fait sentir aux parents que leur rôle est difficile, que les difficultés qu'ils rencontrent sont partagées par d'autres parents et qu'ils peuvent apprendre avec succès à modifier les situations actuellement insatisfaisantes. L'intervenant peut ici référer à certaines explications pour cerner brièvement comment leur enfant se comporte actuellement et comment les choses peuvent être changées.

Le rôle de l'intervenant dans une telle approche demande une certaine *directivité*. Parallèlement à l'encadrement enseigné aux parents pour leur enfant, l'intervenant demeure contingent dans son accompagnement des parents (maintien des ententes prises, clarté des demandes, ponctualité des rendez-vous, etc.) La directivité de l'intervenant porte sur le cadre et la conduite de l'intervention. Les parents eux sont responsables d'y donner toute sa signification à travers les problématiques individuelles qu'ils y apportent.

Un dernier thème important à considérer est celui de la distance professionnelle nécessaire à ce type d'intervention. Rendue plus délicate du fait que l'intervention se déroule dans la maison de la famille, cette distance se dose à partir d'une série de détails anodins mais significatifs : vouvoiement des parents, tenue vestimentaire discrète et plutôt conservatrice, conversation sociale réduit, etc.

L'intervenant cherche à comprendre les patterns relationnels des familles avec lesquelles il travaille, de façon à éviter le piège de les répéter lui-même. Cette distance professionnelle lui assure une certaine objectivité qui lui permettra d'enclencher avec eux un mode différent de relation.

Dans tout ce processus thérapeutique, l'intervenant garde en tête qu'il n'est qu'un facilitateur des changements visés pour la famille. Ce sont les parents et les enfants qui changent leurs propres comportements et leurs réponses les uns par rapport aux autres. Ils sont les artisans de leur succès familial et le crédit de l'intervention leur est en fin de compte redonné.



## RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (1978). Psychopathology of childhood: Research problems and issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*(4), 759-776.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: Queen City Printers.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Bertrand, L. (1985). *Sessions d'observation durant l'évaluation (Observation Sessions during the Assessment)*. Manuscrit inédit.
- Falender, C. A., & Mehrabian, A. (1980). The emotional climate for children as inferred from parental attitudes: A preliminary validation of three scales. *Educational and Psychological Measurement, 40*, 1033-1042.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 432-444.
- Patterson, G. R., & Dishion, T. J. (1985). Contribution of families and peers to delinquency. *Criminology, 23*, 63-77.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. D. (1975). *A social learning approach to family intervention: Vol. 1. Families with aggressive children*. Eugene, OR: Castalia.
- Quay, H. C. (1979). Classification. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. (pp. 1-42). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Reid, J. (1978). *A social learning approach to family intervention Vol. 2. Observation in home setting*. Eugene, OR.
- Tessier, R., Pilon, N., & Fecteau, D. (1985). Étude méthodologique d'un instrument de mesure des conduites de contrôle parental: fiabilité et validité de construit. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 17*, 62-73.
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1985). *Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP): manuel d'utilisation*. Rapport de recherche, ERISH, no 34. Montréal, QC: Université de Montréal, École de psycho-éducation.
- Wahler, R. G., House, A. E., & Stainbaugh, E. E. (1976). *Ecological assessment of child problem behavior*. New York, NY: Pergamon Press.

## Table des matières

<b>CHAPITRE 2 - GUIDE D'INTERVENTION SCOLAIRE</b> .....	55
<b>L'ÉVALUATION DES COMPORTEMENTS EN CLASSE</b> .....	55
<b>Étape 1 : Analyse de besoins : le dépistage systématique</b> .....	55
<b>Étape 2 : Étude de référence et planification de l'intervention</b> .....	57
<i>Les références</i> .....	57
<i>Le contenu de l'évaluation</i> .....	58
<i>La procédure d'évaluation</i> .....	58
<i>L'entrevue avec les parents et l'enfant</i> .....	59
<b>Les critères</b> .....	63
<b>LA GESTION ET LA MODIFICATION DES COMPORTEMENTS EN CLASSE</b> .....	64
<b>L'organisation de l'environnement</b> .....	65
<b>L'observation des comportements en classe</b> .....	66
<b>L'augmentation des habiletés de travail et d'interaction</b> .....	67
<b>La réduction d'un comportement inapproprié</b> .....	70
<i>L'extinction</i> .....	70
<i>La punition</i> .....	70
<b>Le maintien et la généralisation du changement dans le comportement</b> .....	72
<b>L'implication des parents dans le plan d'intervention à l'école</b> .....	72
<b>ILLUSTRATION D'UN PROGRAMME D'INTERVENTION EN CLASSE</b> .....	73
<b>Portrait de l'enfant-cible</b> .....	73
<b>Portrait du milieu scolaire</b> .....	74
<i>La phase d'évaluation</i> .....	74
<i>La période d'intervention</i> .....	75
<i>Les résultats du programme</i> .....	76
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	77



## 2 Guide d'intervention scolaire

*Lucie Bertrand et Raymond Labelle*

### L'ÉVALUATION DES COMPORTEMENTS EN CLASSE

En lien avec la théorie de l'apprentissage social, l'évaluation dont il est ici question est essentiellement une évaluation comportementale. Celle-ci se distingue de l'évaluation traditionnelle qui considère les problèmes présentés comme un symptôme d'une perturbation plus profonde de la personnalité et en cherche les racines dans les expériences passées de l'enfant.

L'évaluation comportementale, quant à elle, s'intéresse au comportement lui-même comme étant ce qui pose problème et devra être objet de modification ou d'intervention. Elle se situe dans une perspective descriptive où la situation et les comportements de l'enfant - et les réactions qu'ils suscitent dans l'environnement scolaire - sont définis dans leurs manifestations observables, tels qu'ils se produisent dans les interactions quotidiennes.

Les centrations d'évaluation s'articulent et se précisent selon diverses étapes du programme d'évaluation. Celui présenté ici en retient deux : une étape d'analyse des besoins qui réfère à un dépistage systématique pour une population-cible; et une étape de planification de l'intervention où la définition des problèmes conduit à la décision d'intervenir ou non et, le cas échéant, à la planification du service offert.

À travers ces étapes, l'évaluation passe d'une identification générale des problèmes à une description plus spécifique des éléments comportementaux et situationnels en jeu. Le type d'instruments utilisés, le niveau d'implication de l'enseignant, de l'enfant et de ses pairs – de même que de ses parents – varient selon les étapes de l'évaluation.

#### **Étape 1 : Analyse de besoins : le dépistage systématique**

L'importance de dépister précocement les enfants susceptibles de présenter des problèmes de conduite est reconnue comme une évidence en prévention. Et pourtant, dans l'implantation et la gestion régulière des services sociaux et éducatifs, il n'existe pratiquement pas de systématisation dans ce domaine. Les interventions prennent place la plupart du temps, soit à la demande spontanée des personnes concernées, soit à la suite de références par l'entourage familial ou scolaire qui se trouve agressé ou dérangé par les comportements problèmes d'un enfant en particulier.

Le dépistage précoce, en plus d'identifier les besoins prévisibles pour le développement même des services, permet de se dégager de certains biais qui interfèrent parfois avec le recours

à des références (la perception de l'efficacité de l'intervention ou des services offerts, la tolérance variable des personnes en mesure de référer un enfant, etc.). Il permet parfois d'identifier des problèmes qui sont moins évidents dans leurs manifestations et dans leur impact immédiat sur l'entourage (isolement social, dépression, etc.) mais qui sont néanmoins clairement identifiés au développement de problèmes futurs d'adaptation sociale.

Le dépistage proposé ici concerne l'identification d'enfants à risque sur le plan de leur développement social. L'instrument utilisé est le Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP). Mis au point par Tremblay et Desmarais-Gervais (1985), ce questionnaire évalue les comportements d'enfants à la maternelle selon quatre échelles.

1. *Échelle « agressivité-hyperactivité »*. Treize items (1, 3, 4, 6, 8, 13, 21, 27, 34, 38, 41, 45, 47) servent à évaluer la présence (occasionnelle ou fréquente) ou l'absence de comportements agressifs et hyperactifs, tels que :
  - très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place;
  - détruit ses propres choses ou celles des autres;
  - se bat avec les autres enfants;
  - désobéissant;
  - dit des mensonges;
  - ne partage pas les jouets.
2. *Échelle « anxiété - retrait social »*. Six items (10, 11, 15, 24, 40, 48) décrivent des comportements d'évitement ou de désintéressement social, tels que :
  - a tendance à travailler seul dans son coin;
  - a l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé;
  - est "dans la lune".
3. *Échelle « total inadaptation »*. Aux items des deux échelles précédentes s'ajoutent neuf autres items (17, 19, 22, 26, 29, 31, 32, 36, 43) non exclusivement associés à l'une ou l'autre échelle mais contribuant néanmoins à discriminer des désordres de comportement chez les enfants. Ces items réfèrent par exemple aux façons d'aborder une tâche (s'attacher aux détails, abandonner facilement, distraction, ...) ou à des comportements spécifiques (bégaiement, difficulté de langage,...).
4. *Échelle de « comportements sociaux »*. Vingt questions (2, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 37, 39, 42, 44, 46) illustrent des comportements positifs de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs et les adultes, au plan de la perception des sentiments, de l'expression positive et de la coopération. Exemples :
  - console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé;
  - applaudit ou sourit si quelqu'un fait quelque chose de bien en classe;
  - partage le matériel utilisé pour une tâche.

Cet instrument standardisé permet de comparer les résultats des enfants à des normes établies sur une large population, de façon à discriminer des groupes d'enfants aux caractéristiques différentes sur le plan de l'agressivité, du retrait social et de la prosocialité et à identifier ceux qui semblent le plus à risque. Le manuel d'utilisation du QECP, élaboré par

Tremblay et Desmarais-Gervais (1985) donne ces normes sous forme de percentiles différenciant entre l'âge, le sexe et le niveau socio-économique des enfants au préscolaire.

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants de la maternelle : il repose sur le jugement d'un adulte ayant suffisamment de connaissance de l'enfant pour en apprécier les forces et les difficultés et en ce sens, il a avantage à être administré en fin d'année scolaire (mai).

Ce questionnaire permet un dépistage rapide et peu onéreux: administré à la grandeur d'une commission scolaire, il peut rejoindre l'ensemble des enfants de 4 et de 5 ans d'une population donnée.

Il ne faut pourtant pas espérer de cette phase d'évaluation plus qu'elle ne peut apporter. Elle fait ressortir la prévalence d'une problématique à l'intérieur d'un groupe donné mais sur une base individuelle, elle ne fournit qu'une information grossière sur l'existence possible d'un problème chez un enfant donné. En fait, ce dépistage ne fait qu'identifier certains enfants auprès de qui une évaluation plus poussée devrait prendre place.

## **Étape 2 : Étude de référence et planification de l'intervention**

### *Les références*

Contrairement au dépistage, où au point de départ, aucun problème n'avait été identifié, la référence d'un enfant problématique ou la demande d'aide des personnes concernées traduit une certaine appréciation d'un besoin d'intervention. Il n'en demeure pas moins que cette évaluation s'avère souvent globale et subjective et si elle prend place dans un moment de crise, elle risque bien d'être partielle et de ne faire ressortir qu'un aspect, déformé parce que présenté de façon disproportionnée, de la réalité.

En milieu scolaire, ce sont les enseignants titulaires qui réfèrent le plus souvent les enfants en difficulté aux différents professionnels. Des membres du personnel ou la direction d'une école peuvent également signaler un enfant à l'attention d'un intervenant. Il est cependant reconnu que l'enseignant lui-même représente la personne la plus en mesure de fournir des indications spécifiques sur le vécu de l'enfant en classe.

Avant d'entreprendre un plan d'intervention concernant un enfant qui manifeste des difficultés à s'ajuster aux réalités scolaires, il est nécessaire de planifier une période d'évaluation qui aura pour but d'obtenir un maximum d'informations spécifiques sur la façon dont l'enseignant perçoit l'enfant et plus particulièrement ses comportements en classe.

Selon le cas, cette évaluation varie en durée et en importance, mais elle devrait permettre d'identifier les zones problématiques du fonctionnement de l'enfant et celles où son adaptation est adéquate. Un focus sur les habiletés sociales présentes chez l'enfant permettra de déterminer le niveau de base sur lequel s'appuieront les nouveaux apprentissages proposés par l'intervention.

### *Le contenu de l'évaluation*

Les secteurs investigués par les mesures d'évaluation concernent les comportements émis par l'enfant en classe, les réponses offertes par les personnes de son entourage et les conditions retrouvées dans l'environnement.

Ainsi, cinq catégories de comportements sont répertoriées : 1) les comportements vis-à-vis des règles de la classe; 2) les comportements académiques; 3) les comportements d'interaction avec les pairs; 4) les comportements à l'extérieur de la classe; 5) les autres comportements sociaux.

*Les comportements vis-à-vis des règles de la classe.* Ces comportements indiquent si l'enfant se conforme aux demandes du professeur et aux différentes règles et routines de fonctionnement de la classe.

*Les comportements académiques.* À l'intérieur de cette catégorie sont décrites les attitudes et les conduites de l'enfant face au travail académique, l'exécution des travaux, l'attention manifestée envers les instructions transmises par l'enseignant, la ponctualité et l'autonomie dans l'accomplissement des travaux scolaires.

*Les comportements d'interaction avec les pairs.* L'entente et la collaboration établies avec les enfants du groupe sont évaluées en regard des conduites prosociales et agressives observées chez l'enfant en classe et à l'école.

*Les comportements à l'extérieur de la classe.* Les conduites de l'enfant sur la cour de récréation, dans les corridors, l'autobus scolaire et la relation avec le personnel du milieu scolaire sont questionnées à l'intérieur de ce secteur.

*Les autres comportements sociaux.* Les comportements identifiés ici ont trait principalement à l'émission de conduites prosociales liées à l'autonomie personnelle, la propreté et l'honnêteté.

### *La procédure d'évaluation*

La procédure d'évaluation comporte deux éléments : les entrevues avec l'enseignant, les parents et l'enfant et l'observation des comportements en classe.

*L'entrevue avec l'enseignant.* La perception des comportements de l'enfant par l'enseignant est une des principales sources d'information pour l'intervenant lors de la période d'évaluation. Cette information est recueillie lors d'une entrevue que l'intervenant organise avec le professeur.

L'entrevue avec ce dernier vise à : 1) dresser une liste des comportements présentés par l'enfant et à en évaluer la fréquence; 2) énoncer les règles qu'il établit dans sa classe et auxquelles les enfants doivent se conformer; 3) préparer l'observation de l'enfant en classe.

Le contenu et les procédures d'évaluation présentés ici proviennent en grande partie du programme C.L.A.S.S. (Hops, Beickel, Walker et al., 1976).

À l'aide du questionnaire « *Observation - Évaluation à l'école - Perception du comportement de l'enfant par l'enseignant* » (présenté à l'annexe 1), l'ensemble du vécu de l'enfant en classe et à l'école est examiné. L'entrevue avec l'enseignant tente d'identifier la fréquence d'apparition des comportements de l'enfant.

Il est important de mentionner que l'enfant référé est coté sur chaque item du questionnaire *en comparaison aux autres enfants de la classe* et non à partir d'une idée abstraite ou idéale de l'enfant au comportement « normal ». Donc, la cotation de la fréquence est relative à l'environnement scolaire actuel de l'enfant. Par exemple, on ne pourrait coter l'item « ne reste pas assis sur son siège » comme étant un comportement inapproprié dans le cas d'un enfant intégré dans une classe où l'animation par sous-groupes d'un atelier à un autre commande beaucoup de mobilité chez tous les enfants présents.

L'entrevue avec l'enseignant permet d'identifier les comportements de l'enfant par rapport aux règles de la classe. Il est intéressant, lors de l'énumération des règles de fonctionnement de la classe, que l'enseignant décrive quelques exemples et précise les comportements qu'il attend des élèves. Cette information servira de guide à l'intervenant dans l'opération de classification des comportements en classe pendant les périodes d'observation en tenant compte des exigences et du niveau de tolérance de ce professeur.

Il est aussi indiqué que l'enseignant décrive plus spécifiquement les comportements-problèmes de l'enfant quant à leur fréquence, les périodes où ils apparaissent habituellement, l'identification de facteurs qui semblent déclencher l'émission du comportement : par exemple, les comportements inappropriés se manifestent particulièrement au retour des récréations ou surviennent lorsque la proximité avec les pairs est trop grande, etc.

Enfin, l'entrevue avec l'enseignant se termine par l'explication de la procédure d'observation et par l'organisation des périodes d'observation du comportement de l'enfant en classe.

#### *L'entrevue avec les parents et l'enfant*

Même s'il s'agit d'une intervention scolaire, l'évaluation se complète par une entrevue avec les parents afin de documenter les comportements spécifiques de l'enfant selon les situations qu'il vit et les patterns stables qui se répètent d'un milieu à l'autre.

La grille de comportements décrite à l'annexe 5 du guide d'intervention familiale aide les parents à déterminer les manifestations agressives, prosociales et déviantes présentées par l'enfant. De même, le schéma d'entrevue de l'enfant dans la même annexe peut servir à recueillir la description que l'enfant fait de ce qui se passe pour lui à l'école et à la maison, la perception de ses comportements, des règles qu'il respecte ou non, aide l'intervenant à cerner des éléments qui seront à modifier chez l'enfant et dans son entourage en cours d'intervention.



*L'observation en classe.* L'observation du comportement en classe constitue une modalité importante de la cueillette d'informations concernant la demande d'intervention auprès de l'enfant.

Les périodes d'observations sont au nombre de deux. Chacune a une durée de vingt minutes et elles sont partagées de la façon suivante : une session pendant une période d'activité de groupe et une autre pendant que les élèves font du travail individuel. L'intervenant s'assure que ces périodes d'observation incluent les moments typiques où l'enfant se montre le plus dérangeant.

Si des comportements particulièrement difficiles sont identifiés hors de la classe ou dans des moments de transition, l'intervenant ajoute ces périodes à son horaire d'observation. Par contre, si l'enseignant indique que l'enfant ne pose problème qu'en activité de groupe ou qu'en travail individuel, l'importance d'observer les deux situations demeure pour cerner la capacité de l'enfant à produire dans des conditions différentes. Un échantillon représentatif des comportements de l'enfant peut ainsi être recueilli.

L'observation consiste à noter la fréquence des comportements de l'enfant à chaque intervalle de dix secondes selon qu'il s'agit d'un comportement approprié à la tâche (+) ou inapproprié à la tâche (-).

Les règles de fonctionnement de la classe et la définition des comportements attendus, décrits par l'enseignant précédemment lors de l'entrevue, constituent le matériel sur lequel se base l'intervenant pour coder de façon positive ou négative le comportement observé. Les enseignants diffèrent quant à ce qu'ils permettent aux enfants de faire durant les périodes académiques. Par exemple, certains permettent aux enfants de parler en classe avec leurs pairs pendant un travail académique. D'autres acceptent qu'ils jouent ou dessinent lorsque le travail académique est terminé. Dans les deux cas, le comportement est codé approprié (+) à moins que d'autres règles ne soient transgressées en même temps (ex.: détruire du matériel, parler d'un autre sujet que celui centré sur la tâche académique).

En plus des comportements, les interactions de l'enfant-cible avec l'enseignant sont observées et codées pour identifier comment l'environnement social répond aux comportements de l'enfant et quel effet ont ces contingences sur leur répétition ou leur réduction.

*Identification des codes.* Les comportements sont observés à partir des codes suivants :

- + Comportement approprié sans interaction
- Comportement inapproprié sans interaction
- (+) Comportement approprié approuvé
- (-) Comportement inapproprié (inhabituel) approuvé
- +/- Comportement approprié désapprouvé
- / Comportement inapproprié désapprouvé
- +. Comportement approprié avec interaction fonctionnelle
- . Comportement inapproprié avec interaction fonctionnelle

La description des codes sans interaction entre l'enfant-cible et l'enseignant.

+ Comportement approprié sans interaction : toute activité qui est en accord avec ce qui est explicitement ou normalement attendu dans une situation donnée ou qui est conforme aux règles identifiées. Par exemple :

1. Martin découpe du papier construction pour la réalisation d'un collage.
2. Serge prête sa règle à un ami qui lui en avait fait la demande dans un travail d'équipe en classe.

- Comportement inapproprié sans interaction : toute activité qui n'est pas en accord avec ce qui est explicitement ou normalement attendu ou qui n'est pas conforme aux règles identifiées. Par exemple :

1. Jouer avec son crayon lors de l'exécution d'une tâche académique.
2. Parler dans les rangs alors que le silence est demandé.
3. Pousser un autre enfant dans le rang près du bureau de l'enseignante.

La description des codes où il y a une interaction entre l'enfant-cible et l'enseignant.

(+) Comportement approprié approuvé par l'enseignant: expression verbale ou non-verbale de support, d'encouragement, de commentaires positifs concernant la conduite de l'enfant, sa production, son apparence, etc., donner son accord de façon manifeste; signe de tête; sourire; s'approcher de l'enfant-cible; faire un geste chaleureux. Par exemple :

1. C'est très bien Simon, tu viens ranger ton livre dès que je le demande.
2. Alors que Philippe travaille dans son cahier de maths depuis quelques minutes, l'enseignante passe près de lui et pose sa main sur son épaule en disant : « C'est très bien, continue! ».

3. Jacques lève sa main et demande s'il peut changer de jeu. L'enseignante lui répond : « D'accord, mais fais vite ».
4. Jean arrive le premier à la porte de la classe au retour de la récréation. L'enseignante sourit et lui fait un clin d'œil.

☐(-) Comportement inapproprié (inhabituel) approuvé par l'enseignant. Par exemple :

1. Pendant un travail académique, Paul chantonne, l'enseignante dit alors : « Bon, on est chanceux d'avoir de la musique ce matin ».
2. Sylvain se balance sur sa chaise. L'enseignante s'approche de lui et met alors sa main sur l'épaule.

☐+/- Comportement approprié désapprouvé : expression verbale ou non verbale de désapprobation d'un comportement approprié, de l'apparence ou de la production de l'enfant. Par exemple :

- Manifeste clairement un blâme, une critique ou un désaccord.
  1. Alors qu'Éric est un des premiers à venir prendre son rang, l'enseignante dit : « Je ne peux pas croire que tu es déjà à ta place ».
  2. L'enfant lève sa main pour poser une question en regard de son travail et l'enseignant lui dit en le regardant : « Ne me dis pas que tu n'as pas encore compris ».

☐-/- Comportement inapproprié désapprouvé : expression verbale ou non verbale de désapprobation d'un comportement inapproprié, de l'apparence ou de la production réalisée par l'enfant. Par exemple :

- Manifeste clairement une critique, un blâme ou son désaccord.
  1. Luc est groupé avec trois autres enfants de sa classe pour un travail d'équipe et les enfants s'amuse à se taquiner entre eux depuis quelques minutes. Voyant cela, l'enseignante leur dit : « Bon, au travail, vous n'êtes pas ensemble pour vous amuser! »
  2. Jacques heurte volontairement un autre enfant en retournant à son pupitre. L'enseignante, témoin de cela, l'interpelle et intervient en disant : « Jacques, recommence le trajet de nouveau ».

☐+. Comportement approprié avec interaction fonctionnelle : émission d'un comportement approprié et observation d'un échange fonctionnel entre l'enfant et l'enseignant : conversation générale; questions et réponses; transmission d'information; rappel d'une consigne. Par exemple :

1. Pendant que l'enseignante distribue du matériel de bricolage, Paul lui demande s'il peut avoir la colle.
2. « Est-ce que je fais toutes les additions? », demande Paul. L'enseignante répond : « Ce n'est pas nécessaire, tu dois en faire au moins six. »

☐-. Comportement inapproprié avec interaction fonctionnelle : émission d'un comportement inapproprié et observation d'un échange fonctionnel entre l'enfant et l'enseignant : conversation générale; questions et réponses; transmission d'instructions. Par exemple :

1. Alors que chaque enfant doit travailler à son pupitre, l'enseignante donne du papier construction à Pierre qui n'est pas à sa place et dit : « Voilà le papier que tu m'as demandé tout à l'heure ».

La fiche d'observation où sont consignées les informations concernant l'observation et le calcul du pourcentage de comportements appropriés ainsi que la grille d'observation sont présentées à l'annexe 2.

En ce qui concerne les conditions d'observation, l'observateur s'introduit dans la classe, attend quelques minutes avant de débiter l'encodage des comportements. Après quelques minutes, l'effet provoqué par sa présence en classe s'estompe et l'observation peut alors débiter. À la fin de chaque période, l'observateur doit vérifier auprès de l'enseignant si le moment observé représente un échantillon fidèle du déroulement d'une période de classe tant pour l'enfant-cible que pour l'ensemble du groupe.

*Le calcul des comportements appropriés.* Les comportements appropriés (+) enregistrés pendant la période d'observation sont déterminés en pourcentage. Le calcul s'effectue de manière suivante : le nombre d'intervalles avec comportements appropriés (+) est divisé par le nombre total d'intervalles observés et multiplié par cent (ex. : 58 intervalles de comportements appropriés/120 intervalles observés x 100 = 48 %).

Les pourcentages obtenus lors des deux périodes d'observation sont combinés pour déterminer un score moyen des deux périodes.

*Le degré de fidélité des observations.* La grille d'observation proposée, bien que comportant un nombre limité des codes, demande à être administrée efficacement pour assurer des résultats valables d'un enfant à un autre et entre différents observateurs. Il s'agit ici de comparer les codes attribués par différents observateurs aux mêmes comportements sous observation. L'entraînement des observateurs peut s'effectuer par différents moyens (observation in vivo, matériel vidéo). Dans chaque cas, le minutage des intervalles doit être précis afin d'obtenir une étroite corrélation entre les périodes observées par les différents observateurs. Hops et al. (1976) estiment qu'un taux de fidélité de 90 % est jugé satisfaisant.

## **Les critères**

Par la cueillette de données factuelles sur les situations et les interactions vécues à l'école, cette deuxième étape d'évaluation joue bien son rôle d'approfondissement de la compréhension des problèmes identifiés dans un premier temps. Elle permet de dégager un profil des comportements de l'enfant, des ressources et déficits de l'enfant et du milieu scolaire et du niveau d'interaction enseignant-enfant. Ce profil mène à la décision d'intervenir ou non et sert de base à l'élaboration des objectifs de l'intervention et au choix des démarches à mettre en place.

L'établissement de critères d'acceptation ou de refus d'entreprendre une intervention guide le partage des cas, mais il doit être perçu surtout comme un moyen d'évaluer les besoins de l'enfant et de proposer le type d'intervention qui correspondre mieux à la situation perçue pendant la période d'évaluation.

Ainsi, même si les critères établis permettent de situer l'importance des problèmes présentés par l'enfant, ils ne représentent pas le seul indice de décision. Toutes les informations recueillies pendant la période d'évaluation doivent orienter le jugement de l'intervenant. Ainsi,

l'identification de facteurs liés à l'apparition des difficultés de l'enfant, à la durée des problèmes, à la fréquentation par l'enfant des autres services professionnels, à l'administration de médicaments sont d'autant d'informations additionnelles que l'intervenant doit avoir afin de soumettre la recommandation appropriée.

Selon le cas, l'enfant sera admis à l'intérieur d'un programme d'intervention ou d'autres alternatives seront proposées pour répondre à certains problèmes particuliers tels que des problèmes réactionnels chez un enfant vivant la séparation de ses parents, l'adaptation difficile d'un nouvel élève, une baisse importante du rendement académique, etc.

Les critères présentés ici s'inspirent de ceux élaborés par Hops et al. (1976) et peuvent être une source de référence pour le lecteur. Ils sont établis à partir du questionnaire des comportements de l'enfant et de l'observation en classe.

Lorsque plusieurs items apparaissent fréquemment dans les sections 1 et 2 ou encore dans les sections 3 et 4 et lorsque l'observation en classe montre un pourcentage inférieur à 40 % de comportements appropriés (tâches académiques de groupe et individuelles), l'implantation d'un programme d'intervention en classe est clairement recommandée.

Cependant, différents autres niveaux de support, tant auprès de l'enfant que de l'enseignant, peuvent être élaborés à partir des indications soulevées et des apprentissages visés à court et à long terme chez l'enfant et chez l'enseignant qui le prend en charge.

#### **LA GESTION ET LA MODIFICATION DES COMPORTEMENTS EN CLASSE**

La prise en charge des comportements des enfants en classe demande souvent un investissement important de la part des enseignants. Les aspects d'intervention présentés dans cette partie représentent des éléments d'animation que chaque enseignant est amené à utiliser à un moment ou l'autre au cours de l'année scolaire, auprès de l'ensemble du groupe classe, d'un sous-groupe d'élèves ou encore auprès de certains enfants.

Ces composantes d'intervention peuvent donc être vues comme un ensemble de techniques mis à la disposition de l'enseignant pour animer sa classe ou pour l'aider à faire face à des problématiques de groupe et individuelles. Elles représentent aussi un guide d'intervention organisé pour l'intervenant qui planifie son action professionnelle en milieu scolaire.

Il paraît important de souligner que les différentes procédures d'animation et d'intervention commandent un niveau croissant d'investissement professionnel, selon qu'il s'agit d'aspects d'animation de la classe ou de l'élaboration d'une intervention systématique auprès d'un enfant ayant des problèmes de conduite.

Ces composantes d'intervention visent à rendre l'enseignant plus conscient de l'impact de l'environnement sur le comportement de l'enfant, y compris ses propres attitudes et réponses qui peuvent contribuer au maintien des difficultés comportementales de l'enfant.

L'enseignant s'habilité aussi à fixer des objectifs de comportements, au même titre qu'il le fait déjà au plan académique. De façon spécifique, il peut apprendre à utiliser efficacement un éventail de ressources pour réduire les conduites des enfants qui perturbent le climat de la classe.

Comme objectif d'intervention, ce programme vise effectivement à aider les enfants agressifs à diminuer leurs comportements dérangeants, à développer les habiletés sociales qui faciliteront leur productivité et leurs relations (ex. : être attentif, écouter les directives, exécuter les tâches) et qui les aideront à poursuivre plus facilement les apprentissages académiques. En somme, ce type d'intervention tente de circonscrire les effets de certaines difficultés qui compromettent le devenir social et psychologique de ces enfants.

### **L'organisation de l'environnement**

L'organisation de l'espace, du matériel, la planification du temps, l'élaboration des règles, l'animation en sous-groupe ou en groupe sont d'autant d'aspects qui influencent l'émission des comportements en classe. Quel que soit le type d'intervention entrepris, il est utile pour l'enseignant de se montrer plus attentif à l'impact de l'environnement sur la participation des enfants, la discipline et le climat de la classe.

L'observation de conditions d'organisation de la classe permet parfois de les relier rapidement à l'émission de certains comportements et un premier niveau d'intervention consiste alors à opérer des changements environnementaux en fonction des situations perçues. Il s'agit donc de modifier ou de retirer les stimuli qui provoquent ou renforcent les comportements dérangeants ou inappropriés.

En général, le fonctionnement d'une classe est assujettie à un nombre important de règles et procédures diverses. Les règles de fonctionnement diffèrent d'un enseignant à un autre et il arrive qu'un enseignant ait du mal à préciser clairement les règles en vigueur dans sa classe. L'intervenant peut l'amener à décrire par le biais de plusieurs exemples ce qu'il demande aux enfants et l'aider à tirer de ces descriptions une formulation claire et opérationnelle des comportements attendus en classe : « pour parler ou me déplacer, je lève ma main et j'attends le signal de l'enseignant avant de faire ma demande ». L'établissement de règles simples et bien ciblées, la vérification de leur compréhension par les élèves font partie intégrante de l'organisation efficace de l'environnement de la classe.

L'agencement des périodes de production constitue également un aspect d'organisation de l'environnement. Le partage équilibré du temps de classe entre des activités de groupe, de sous-groupe ou individuelles se planifie à l'intérieur d'une journée ou d'une semaine. L'alternance des périodes de tâches académiques et des moments de repos ou de loisir, la planification des moments de transition s'avèrent des éléments facilitateurs - ou perturbateurs - selon leur qualité organisationnelle.

Par exemple, la production académique peut être prévue en début d'avant-midi et d'après-midi; un enseignant préférera regrouper les périodes de travail individuel en avant-midi pour organiser les périodes de travail en sous-groupe l'après-midi.

L'intervenant vérifie l'agencement de ces périodes en rapport avec la fréquence d'apparition des comportements plus difficiles, il peut alors suggérer une planification qui utilise les activités préférées des enfants pour motiver leur participation à celles qui paraissent plus ardues. Dans le cas d'un groupe plus immature ou qui aurait davantage besoin d'un cadre sécurisant, il préconisera des séquences stables qui servent de points de repère aux enfants.

Parallèlement, l'enseignant qui désire développer chez les enfants leur habileté à organiser leur temps leur suggérera des moyens de planifier leurs tâches scolaires de la journée, de la semaine.

L'organisation du matériel et l'utilisation de l'espace de la classe comportent aussi des aspects à considérer dans la gestion des comportements individuels et de groupe. Les aires de production et de déplacement, la situation géographique de l'enfant dans la classe, la disposition physique, l'orientation des bureaux des élèves et du professeur, la proximité entre les pairs sont autant d'éléments qui stimulent les comportements, appropriés ou non, des enfants. Par exemple, lorsqu'une rangée de pupitres est placée contre le mur, l'enseignant qui rencontre un enfant à son pupitre tourne le dos à une bonne partie de la classe. Lors de ces moments, la supervision de l'ensemble des élèves s'en trouve réduite.

Aucun environnement n'est magique et n'assure la prévention de tout comportement dérangeant. En enlevant les objets parfois intéressants mais distrayants (ex. : un globe terrestre lors d'un cours de maths) ou encore peu pertinents à l'enseignement (ex. : jouets, boîte à lunch) l'enseignant aide les enfants à concentrer leur attention sur les tâches requises.

De la même façon, l'organisation du matériel commun et individuel demande à être gérée dans une classe où plusieurs enfants vivent des activités quotidiennes. Certaines procédures paraissent plus fonctionnelles que d'autres quand elles ont pour effet de réduire les interactions inappropriées entre les enfants et avec l'enseignant (ex. : placer le matériel accessible aux enfants ailleurs que sur le bureau du professeur).

Ces quelques points sont associés à l'organisation de l'environnement. Nombre d'autres aspects et détails caractérisent cette composante. Leur objectivation et leur rationalisation assurent à l'enseignant un appui efficace dans la gestion et la modification des comportements des élèves.

### **L'observation des comportements en classe**

La définition et l'observation des comportements attendus et problèmes constituent un secteur d'habileté à développer chez l'enseignant pour lui permettre de planifier des interventions appropriées.

De nombreux comportements sont souvent à améliorer dans le cas d'un enfant ayant des problèmes d'adaptation en milieu scolaire. Au début d'une intervention, l'enseignant apprend à choisir, à l'intérieur du répertoire de comportements présentés par l'enfant, ceux qu'il priorisera comme cibles de changement. Pour y arriver, il accepte de dépasser les étiquettes globales

(« tannant », « hostile », « dérangeant ») pour décrire plus spécifiquement ce que l'élève fait vraiment, quand se produisent ses comportements et quels gains il retire de ces situations.

Cette précision l'amène à formuler plus clairement ses attentes quant aux conduites qu'il souhaite en classe et, par conséquent, à pouvoir mieux les traduire aux enfants. Une observation plus comportementale, doublée d'une notation de la fréquence des comportements et des situations dans lesquelles ils se produisent, aide l'enseignant à établir le niveau de base de l'enfant et à cibler le comportement-clé sur lequel agir pour arrêter les séquences d'interactions inappropriées.

Prenons l'exemple d'un enfant qui cherche continuellement à attirer l'attention sur lui et à distraire ses compagnons. En cherchant à circonscrire les manifestations de cet enfant, l'enseignant découvre que deux comportements se produisent régulièrement au tout début des situations problématiques : l'enfant parle, répond aux questions, émet des commentaires sans lever la main et sans attendre la permission du professeur et il ne reste pas assis sur sa chaise, se déplaçant à tout propos.

En établissant la règle de demander la permission de l'enseignant pour parler et se lever de son siège, l'enseignant entreprend une première action pour réduire les comportements dérangeants de cet enfant.

L'observation directe du comportement permet à l'enseignant d'objectiver sa perception de l'enfant. Ainsi la référence au comportement de bataille pendant la transition passe de « il se bat à chaque fois qu'on prend le rang » à « Pierre a frappé un autre enfant à trois reprises durant les cinq derniers jours ». En établissant un niveau de base au début de l'intervention, l'enseignant pourra fixer des objectifs gradués et réalistes à l'enfant et vérifier les changements réels à la suite de son action.

### **L'augmentation des habiletés de travail et d'interaction**

Cette composante de l'intervention vise spécifiquement à faire apprendre à l'enfant de nouveaux comportements plus appropriés ou de nouvelles habiletés de travail, de concentration, de coopération.

Pour favoriser un tel apprentissage, l'intervention compte sur l'utilisation de l'évaluation par l'enfant des conséquences de ses actes, par une auto-appréciation de ce qu'il fait (« Je suis content de moi ») de même que sur l'attention positive qu'il s'attire en regard des comportements appropriés qu'il émet.

Une partie importante de l'attention et de l'énergie de l'enseignant sera souvent dirigée sur des comportements inappropriés, de sorte que l'enfant reçoit davantage l'attention de l'enseignant pour ses conduites négatives que pour les comportements adaptés qu'il manifeste.

Dans le cas présent, les attitudes éducatives de l'enseignant se modifient de façon à mieux répartir l'attention transmise aux enfants de sa classe, particulièrement dans le cas d'enfants-



problèmes. De plus, il paraît nettement plus facile pour un enseignant de transmettre des marques d'attention positive que de punir l'enfant pour ses conduites difficiles en classe.

Au contraire, pour aider l'enfant à augmenter ses comportements prosociaux, l'enseignant définit des attentes claires au niveau des conduites à manifester et s'engage à donner à l'enfant une appréciation régulière pour l'aider à progresser graduellement vers des normes acceptables. La méthode varie selon le problème présenté et l'âge de l'enfant mais certains principes demeurent d'une formule à l'autre.

Ainsi, il s'agit pour l'enseignant de choisir quelques comportements-clés (de 3 à 4) à la fois, de les formuler de façon positive, d'impliquer l'enfant dans une compréhension et une action vis-à-vis les buts fixés, et de noter les comportements appropriés de l'enfant, d'après une fréquence plus ou moins rapprochée selon la capacité de délai de cet enfant.

Selon un critère de performance ajusté aux capacités de base de l'enfant, celui-ci s'attire à la fois des renforcements sociaux (encouragement, sourire et geste affectueux de l'enseignant) et des privilèges qui soulignent ses acquisitions (ex. : accès à une activité de jeu, etc.). L'exemple suivant d'une fiche quotidienne de comportement illustre bien ces divers éléments.

On observe dans les classes de nombreux systèmes pour encourager le rendement académique ou les comportements attendus. Ces moyens sont planifiés souvent sous la forme de renforcement symbolique (jetons, points, argent scolaire) ou de renforcement matériel (friandises, autocollants). Bien que l'utilisation de tels moyens soit tout à fait appropriée pour transmettre des marques d'appréciation aux enfants, l'enseignant qui les anime ne doit pas perdre de vue ce qui les rend efficaces (formulation positive, appréciation contingente au comportement, etc.) et les paier régulièrement avec le renforcement social pour que s'établisse une interaction positive avec l'enfant qui ramènera à adopter ces nouveaux comportements.

C'est donc l'aspect des réponses renforçantes de l'environnement qui encourage ici l'enfant à modifier ses conduites. Dans certains cas où l'enfant manifeste des déficits importants ou que les habiletés proposées sont plus complexes, une attention toute particulière sera apportée à décomposer les apprentissages proposés en petites étapes graduées et fonctionnelles. Un tel recours au façonnement permet de partir vraiment du niveau de base de l'enfant et de lui assurer des occasions de réussir à rencontrer de nouveaux défis.

De même, les programmes d'activités d'habiletés sociales s'avèrent souvent une intervention complémentaire qui stimule une telle augmentation des comportements de production et de relation.

## EXEMPLE DE FICHE QUOTIDIENNE DE COMPORTEMENT

Nom de l'enfant : Sophie

Date : 18 mars 1987

Comportements attendus	8 h 30-9 h 20	10 h 35-11 h 25	13 h-13 h 50
Travaille seule sur la tâche demandée pendant 10 minutes	Oui	Oui	Non
Demeure assise à sa place	Oui	Non	Oui
Lève la main pour demander l'aide du professeur et attend le signal pour parler, questionner, répondre, demander de l'aide	No	Oui	Oui

Total des réponses positives : 6

Critères : 6/9

### Récompenses

- Accès à un jeu particulier
- Autocollants dans son cahier
- Argent scolaire (10 \$)
- Nettoyer le pupitre de l'enseignant

### Commentaires

Signatures

Enseignant : \_\_\_\_\_ Enfant : \_\_\_\_\_ Parents : \_\_\_\_\_

## **La réduction d'un comportement inapproprié**

Les enseignants dépensent souvent beaucoup de temps et d'énergie pour tenter de réduire et contrôler des comportements inappropriés en classe. On ne peut entrevoir éliminer complètement les comportements difficiles mais il est possible de réduire leur fréquence à des proportions plus faciles à gérer dans la situation de classe.

L'enseignant peut avoir recours à différentes stratégies d'action qui s'inscrivent dans une relation de confiance et de respect envers l'enfant et tentent de susciter sa participation à la résolution des problèmes.

### *L'extinction*

On définit par extinction le retrait de la réponse généralement offerte à la suite d'un comportement. Par exemple : le garçon faisant des mimiques pour attirer l'attention du professeur reçoit fréquemment un avertissement pour qu'il cesse son comportement. L'enseignant interrompt alors sa tâche pour s'intéresser à ce comportement inapproprié et l'enfant obtient ainsi l'attention qu'il recherche.

Dans l'emploi de l'extinction, l'enseignant apprend à retirer cette attention à l'enfant lorsque celui-ci se comporte de façon inappropriée pour la lui accorder au contraire dans les situations plus positives.

Au début, le comportement inapproprié aura peut-être tendance à augmenter dans le but de recevoir le renforçateur attendu (dans ce cas, l'attention de l'enseignant). Il est nécessaire d'être constant dans l'application de ce moyen car le renforcement intermittent du comportement inapproprié aura pour effet de le maintenir. L'extinction est nettement contre-indiquée pour modifier les comportements agressifs car un phénomène d'escalade dans le cas de ces conduites amène tôt ou tard une intervention.

### *La punition*

Tout en utilisant des moyens pour encourager et soutenir les efforts académiques et les comportements des enfants en classe, l'enseignant est amené à appliquer différentes mesures disciplinaires afin de désapprouver des comportements jugés inacceptables en classe. Par définition, la punition est un moyen qui vise à diminuer un comportement inapproprié. Pourtant, on observe fréquemment que ces punitions n'apportent pas la réduction souhaitée du comportement inapproprié.

L'irritation de l'adulte lui fait parfois choisir une punition intense mais non appropriée (ex. : retrait de la sortie à la fin du mois). Les menaces de punition sont aussi très employées mais rarement mises en application. Les sermons et les retours post-situationnels pendant l'application d'une punition contribuent à donner de l'attention positive à l'enfant pour un comportement inapproprié. Il vaut mieux reporter ces échanges à un autre moment.

Buckley & Walker (1970) signalent quatre points importants à se rappeler dans l'utilisation de la punition. Ces derniers sont :

La clarification des règles régissant les comportements AVANT l'application de la punition. L'enfant est alors informé des conséquences prévues avant que la situation ne se produise.

Le non recours aux avertissements, menaces, etc. L'application de la punition s'effectue dès la première manifestation du comportement.

La conséquence prévue est appliquée immédiatement après l'émission du comportement. Les punitions en fin de journée pour un comportement émis le matin sont évitées.

L'assurance que la punition comporte un caractère désagréable pour l'enfant, pour que celle-ci produise un impact qui décourage le comportement. Ainsi, il est possible qu'une session de retenue après la classe dans le hall d'entrée de l'école où professeurs, enfants, secrétaires et directeurs circulent constitue une « punition » attrayante pour l'enfant.

Il paraît également opportun d'ajouter à ces remarques que la punition doit être associée à un nombre restreint de comportements ou même à un seul au début d'une intervention. Une même punition employée à des comportements trop variés ne permet pas à l'enfant de discriminer clairement les comportements liés à la mesure de punition.

De plus, afin que l'emploi des punitions ne développe pas d'échanges aversifs entre l'enfant et l'enseignant, l'utilisation des mesures de renforcement du comportement approprié s'applique nécessairement de manière tout aussi régulière. De fait, c'est le recours à ces deux stratégies d'action combinées qui amène l'enfant à discriminer les conduites acceptables de celles qui sont inacceptables.

Deux mesures de punitions sont couramment utilisées dans le milieu scolaire. Ce sont les pertes de privilèges et le retrait.

*Les pertes de privilèges.* Le recours à une perte de privilèges comme moyen de décourager un comportement réfère à l'idée de retirer à l'enfant l'accès à une activité ou à du matériel qu'il apprécie. Cette perte peut être totale ou partielle et est contingente au comportement émis. Par exemple, suite à un retard de dix minutes au retour en classe après la récréation, la période de lecture d'un livre de bandes dessinées à la fin de l'avant-midi est annulée pour l'enfant retardataire. Ce retrait de privilèges peut ainsi impliquer un délai d'application sans toutefois trop distancer dans le temps la situation où le comportement est apparu de celle où la perte de privilèges s'effectue.

*Le retrait.* En regard des comportements agressifs et dérangeants (crises de colère, désobéissance, agression), une punition de retrait appliquée de façon contingente dès la manifestation du comportement est planifiée. Le retrait de l'enfant comporte une diminution importante des stimuli ou éléments qui auraient pour effet de renforcer le comportement inapproprié. Pour être efficace, ce retrait s'effectue dans un endroit isolé afin qu'aucun contact social ne perturbe le déroulement de la punition. L'enfant y est retiré pour une courte période de 10 ou 15 minutes à chaque fois que le comportement est émis.

Une difficulté rencontrée souvent dans les milieux scolaires consiste au choix et à l'organisation d'un espace répondant aux qualités d'application de cette intervention. Les corridors, le hall d'entrée, le bureau de la secrétaire, etc. représentent des endroits plaisants pour les enfants, affaiblissant d'autant l'impact du caractère aversif du retrait. Compte-tenu des limites

d'organisation des différentes écoles, il est indiqué pour l'enseignant d'orienter son choix de l'endroit de retrait vers un emplacement où un minimum de stimulation pourra être vécu lors des moments de punition. Prévoir une tâche pour l'enfant au moment du retrait peut aussi aider à réduire de telles interactions.

Un aspect complémentaire mais essentiel à l'application du retrait a trait à l'attitude calme et non agressive de l'enseignant lors de son application. En s'appliquant comme une décision prise à l'avance, la punition est moins perçue par l'enfant comme une attaque suscitant une contre-attaque, amorçant une escalade de comportements coercitifs dans l'interaction entre l'enfant et l'enseignant. De plus, le gain que l'enfant peut éprouver à mettre en colère l'enseignant, qui l'emporte parfois sur le caractère « aversif » de la punition, se trouve ainsi supprimé.

### **Le maintien et la généralisation du changement dans le comportement**

Il est tout aussi important de planifier la phase de maintien et de généralisation des acquis que celle de l'introduction des éléments d'un programme en classe.

Il s'agit ici de réduire graduellement la structure de support tout en maintenant les progrès de l'élève : l'élément-clé à cette étape réside dans la stabilité et la contingence des réponses positives que l'entourage continue à apporter à l'enfant (appréciation du professeur, attention appropriée, etc.) lorsque les aspects plus formels de l'intervention (fiche, contrat scolaire, etc.) sont retirés.

Deux moyens se combinent ici. D'une part une stratégie d'estompage vise à augmenter les intervalles de temps pour lesquels l'évaluation du comportement - et l'attribution des renforcements sociaux et symboliques - est faite (ex. : on passe de la cotation à chaque période à celle de l'avant-midi jusqu'à une fiche hebdomadaire). D'autre part, les exigences par rapport aux comportements attendus englobent progressivement l'ensemble des situations vécues par l'enfant à l'école.

En fait, le système de stimulation et de contrôle du comportement de l'enfant fait place à une relation harmonieuse entre le professeur et l'enfant et à une valorisation par ce dernier de ses capacités à s'adapter et à tirer profit de l'environnement scolaire.

### **L'implication des parents dans le plan d'intervention à l'école**

De façon à maximiser les chances de succès d'une intervention scolaire auprès des enfants difficiles, il importe de susciter la participation des parents et de rétablir entre eux et les enseignants une communication plus mutuellement acceptable.

Une façon d'y arriver peut être d'impliquer les parents dès le début, au moment de l'évaluation des situations problématiques et de la prise de décision de l'intervention. Le climat à créer en est alors un d'alliance où les parents peuvent être sollicités en fonction de leur connaissance particulière de leur enfant.

Ils seront ainsi davantage en mesure de percevoir le rôle qu'ils peuvent assumer dans la conduite d'un programme destiné à aider leur enfant. La participation des parents peut varier mais elle s'exerce habituellement dans le suivi et l'intérêt manifesté à l'enfant quant à ses comportements à l'école, dans l'application de renforcements différenciés à la maison tout comme dans celle des conséquences qu'il s'avérerait nécessaire de mettre en place (ex. : tâches supplémentaires, retrait, suspension, etc.).

De plus, les parents peuvent se montrer réceptifs à s'impliquer dans des efforts de susciter à la maison des changements de conditions et de comportements de l'enfant qui faciliteraient son comportement scolaire approprié. Dans ce cas, l'intervenant verra à offrir une aide ponctuelle ou régulière aux parents qui en manifesteraient le besoin.

### **ILLUSTRATION D'UN PROGRAMME D'INTERVENTION EN CLASSE**

Le programme d'intervention présenté ici a été élaboré dans le cadre du projet pilote d'intervention auprès d'enfants agressifs. Après avoir décrit sommairement un portrait de l'enfant-cible, le contexte et le milieu d'intervention seront présentés. Par la suite, les opérations d'évaluation et d'intervention seront décrites de façon chronologique illustrant ainsi le déroulement de l'intervention.

#### **Portrait de l'enfant-cible**

David est un jeune garçon de neuf ans qui dès l'entrée en maternelle a présenté des problèmes d'ajustement à l'école. L'intégration dans une classe de première année régulière l'année suivante a accentué les difficultés de David. Ses comportements problématiques ont trait à l'hyperactivité, à la désobéissance, au manque d'attention et à la provocation envers les pairs.

Tout en étant un garçon intelligent, son rendement académique est faible. Ses comportements difficiles l'amènent à être souvent retiré de la classe et des tensions entre l'enseignant et les parents alourdissent le vécu scolaire de l'enfant. En fin d'année, l'examen de la situation scolaire de David amène les professionnels de l'école à recommander une intégration en classe de récupération dans une autre école.

L'intégration dans cette ressource amène une stabilité du vécu. David y retrouve un groupe d'élèves plus restreint et l'encadrement supportant d'un enseignant avec qui il établit une relation positive. Une récupération importante est accomplie au plan académique mais les comportements problématiques demandent une supervision constante de la part de l'enseignant, particulièrement en regard des moments de vie hors de la classe (autobus scolaire, transition, récréation, dîner, éducation physique, etc.).

Au moment de la révision du classement de David, la dimension des comportements difficiles domine, éloignant celle des troubles d'apprentissage propres à la classe de récupération. Dans ce sens, on demande que David soit orienté vers un milieu scolaire où les comportements difficiles de l'enfant seraient pris en charge, ce qui amène l'intégration de David dans une troisième école en trois ans.

## Portrait du milieu scolaire

Au moment de l'introduction du programme d'intervention, David fréquentait un milieu scolaire spécialisé recevant une clientèle d'enfants de niveau primaire présentant des problèmes de comportement et d'apprentissage importants. Ces groupes sont restreints, composés de dix enfants du même groupe d'âge. Ces enfants sont pris en charge par des enseignants et des éducateurs qui planifient des activités variées. L'enseignant de David accueille positivement la proposition d'établir un lien de collaboration visant à implanter un programme d'intervention dans le but d'améliorer le comportement des enfants en classe.

### *La phase d'évaluation*

*Profil des comportements indésirables.* À la fin du mois de septembre 1986, l'évaluation de la situation de David en classe permet d'identifier ses principaux comportements inappropriés :

- il « marmonne » continuellement pendant l'exécution d'un travail individuel;
- il est fréquemment mal assis, à genoux sur sa chaise;
- il exécute régulièrement des déplacements inappropriés dans la classe;
- il provoque verbalement et physiquement les pairs;
- il « n'entend pas » et ne respecte pas les règles de la classe et les demandes de l'enseignant;
- il ne commence pas et ne termine pas les tâches tel que demandé;
- il manipule sans cesse des objets de toutes sortes.

L'observation des comportements en classe permet d'évaluer un taux de comportements appropriés de 58 %.

*Profil de l'environnement de la classe.* Les entrevues avec l'enseignant et l'observation réalisée en classe permettent de distinguer ces principaux éléments de l'environnement de la classe :

- l'enseignant accorde beaucoup d'attention individuelle à chacun des enfants. Il arrive que cela entrave le fonctionnement de l'ensemble du groupe;
- certaines règles ou procédures sont imprécises et trop globales;
- l'organisation physique, l'aménagement des bureaux des élèves ne permettent pas toujours une supervision adéquate de tous les élèves;
- un système de cotation des comportements est élaboré sur la base des comportements inappropriés;
- du renforcement positif est administré face aux règles académiques;
- le climat du groupe est tendu. Les interactions autant entre les enfants qu'entre l'enseignant et les enfants sont de type coercitif;
- l'enseignant se dit conscient d'un malaise dans le fonctionnement de la classe. Il tente depuis quelques semaines d'introduire de nouveaux éléments dans l'animation de sa classe et dans le contrôle des comportements individuels et de groupe.

## *La période d'intervention*

*La définition des comportements attendus.* Afin de rejoindre un niveau d'intervention assez significatif, il est convenu avec l'enseignant que le programme ne serait pas élaboré spécifiquement en fonction de l'enfant-cible mais sur l'ensemble des enfants du groupe considérant que ceux-ci présentent également des besoins importants au plan de la gestion des comportements.

Deux comportements attendus sont donc identifiés comme devant être améliorés tant par David que par l'ensemble du groupe. Ce sont :

1. À la suite d'une transition à l'extérieur de la classe, lorsque les enfants entrent dans la classe, **ils se dirigent directement à leur pupitre et s'assoient en silence.**
2. Pendant la classe, **les enfants lèvent la main et attendent un signal de l'enseignant pour parler ou se déplacer.**

*La stratégie de renforcement employée.* Au début de l'intervention, l'enseignant et l'intervenant conviennent d'utiliser du renforcement symbolique pour l'émission des comportements appropriés préalablement désignés. Ce renforcement prend la forme d'une distribution de jetons donnant droit à un moment de jeux à la fin d'une période de classe.

La procédure suivante est utilisée :

1. Introduction de deux périodes de 20 minutes par jour où le comportement « lever la main » est l'objet d'un renforcement symbolique à une fréquence de 5 minutes et d'une appréciation sociale régulière.
2. Renforcements symbolique et social du comportement « silence en entrant en classe » dès que l'entrée des élèves dans la classe est complétée après la récréation du matin et au retour de la période du dîner.

L'obtention du temps libre est conditionnelle à un critère de performance où chaque enfant doit parvenir à amasser un pourcentage des jetons disponibles selon ce partage :

« silence en entrant dans la classe » :	2 jetons
« lève la main... » (1 jeton par 5 minutes) :	4 jetons
	6 jetons

Le critère étant établi à 80 %, quatre jetons sont amassés pour l'obtention de la période de jeux.

Il est important que le renforcement social soit associé à la distribution du renforcement symbolique qui encourage et apprécie l'émission des comportements attendus. Dans cet esprit, un support actif est apporté au professeur en classe par l'intervenant pendant les cinq premiers jours du programme. Ce support et l'encadrement qu'il offre à l'enseignant s'exerce principalement autour de l'organisation et du déroulement du programme en classe. Concrètement, l'intervenant est assis dans un coin de la classe et prend en charge l'organisation dans le temps (les intervalles de cinq minutes) du programme et signale discrètement à



l'enseignant les moments du renforcement symbolique et lui rappelle de temps à autre la distribution du renforcement social auprès des enfants ou de l'ensemble du groupe.

Après quelques jours, la durée des périodes « programme » est modifiée de la façon suivante :

- une période par jour de 30 minutes avec renforcement symbolique aux 10 minutes;
- par la suite, deux périodes de 30 minutes sont attribuées au programme en maintenant le renforcement symbolique aux 10 minutes;
- le comportement lié à l'entrée des élèves en classe est traité selon les indications du programme après chaque transition;
- le critère de performance est ajusté en fonction de l'accumulation possible de jetons par demi-journée apportant l'obtention d'une période de temps libre en fin d'avant-midi et en fin d'après-midi.

Progressivement, le programme s'élabore par l'introduction de périodes « programme » plus longues, un espacement du renforcement symbolique et la précision d'un critère de performance plus élevé.

### *Les résultats du programme*

Après trois mois, ces principales constatations sont identifiées par l'enseignant :

- une amélioration générale des comportements des enfants en classe est observée;
- ces comportements cibles attendus sont émis rapidement dès la mise en place du programme et se maintiennent à l'intérieur des procédures d'intervention élaborées;
- des remarques d'appréciation positive sont formulées par les enseignants des groupes voisins qui constatent une amélioration du climat dans le groupe et une baisse des comportements inappropriés;
- les éléments du programme sont utilisés par l'enseignant pour gérer d'autres comportements individuels auprès de certains enfants;
- alors que le support de l'intervenant s'estompe l'enseignant reconnaît avoir de la difficulté à demeurer attentif à la distribution du renforcement social qui contribue au maintien du comportement attendu;
- un progrès évident est noté en ce qui a trait à la transmission de demandes claires et à la définition précise des règles de fonctionnement de même qu'à la capacité de l'enseignant de superviser les conduites individuelles et de groupe;
- les sessions d'observation permettent d'évaluer un taux de comportements appropriés de 88 %. Une augmentation de 30 % est donc notée trois mois après le début du programme d'intervention.

Ceci résume les principaux éléments de l'implantation d'un programme d'intervention en classe. Conçu en fonction des besoins de l'ensemble d'un groupe d'élèves et des caractéristiques de fonctionnement de la classe, il a permis des interactions plus positives entre l'enseignant et les enfants et amélioré le climat d'apprentissage vécu dans la classe.

## RÉFÉRENCES

- Buckley, N. K., & Walker, H. M. (1970). *Modifying classroom behavior: A manual of procedures for classroom teachers*. Champaign, IL: Research Press.
- Hops, H., Beickel, S. L., Fleischman, D., Walker, H. M., & Nicholes, J. J. (1976). *Contingencies for Learning Academic and Social Skills (CLASS). Program for acting out children*. Eugene, OR: Center at Oregon for Research in the Behavioral Education of the Handicapped (CORBEH).
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1985). *Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP): manuel d'utilisation*. Rapport de recherche, ERISH, no 34. Montréal, QC: Université de Montréal, École de psycho-éducation.

## **Partie II**

Articles de recherche



### 3 Impact and Clinical Significance of a Preventive Intervention for Disruptive Boys: 15 year follow-up<sup>1</sup>

Rachel Boisjoli, Frank Vitaro, Éric Lacourse, Edward D. Barker and Richard E. Tremblay

**Background.** Many intervention programmes have attempted to reduce disruptive behaviour problems during early childhood to prevent maladjustment during adolescence and adulthood.

**Aims.** To assess the long-term impact and clinical significance of a 2-year multicomponent preventive intervention on criminal behaviour and academic achievement, using intention-to-treat analyses.

**Method.** Targeted disruptive-aggressive boys considered to be at risk of later criminality and low school achievement ( $n=250$ ), identified from a community sample ( $n=895$ ), were randomly allocated to an intervention or a control group. The rest of the sample ( $n=645$ ) served as the low-risk group. The intervention was multimodal and aimed at boys, parents and teachers. Official data measured both outcomes.

**Results.** Significantly more boys in the intervention group (13%;  $P<0.05$ ) completed high-school graduation and generally fewer (11%;  $P=0.06$ ) had a criminal record compared with those allocated to the control group.

**Conclusions.** The results suggest that early preventive intervention for those at high risk of antisocial behaviour is likely to benefit both the individuals concerned and society.

**Declaration of interest.** None.

Disruptive behaviour problems (aggressive, hyperactive and oppositional behaviours) during early childhood predict maladjustment (e.g. violence, criminality and school drop-out) during adolescence and adulthood (Farrington, 1992; Fergusson et al., 2002; Loeber et al., 2002; Moffitt, 1993; Patterson, 1996; Tremblay et al., 1992a; Vitaro et al., 2005). Intervention programmes have attempted to reduce disruptive behaviours to prevent such negative outcomes (e.g. Durlak & Wells, 1997; Farrington & Welsh, 2003). However, their long-term effects are rarely evaluated. Moreover, a significant long-term effect is not sufficient for claiming the efficacy of an intervention; its clinical significance has to be assessed by comparing its effects with a normative or low-risk group.

This study's main objective was to evaluate whether participation in a preventive intervention targeting early disruptiveness predicted a higher rate of high-school graduation and a lower rate of crime involvement compared with the control group, by age 24 years. The second objective was to verify whether the boys who received the intervention would resemble the boys

---

<sup>1</sup> Previously published as: Boisjoli, R., Vitaro, F., Lacourse, E., Barker, E. D., & Tremblay, R. E. (2007). Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: A 15-year follow-up. *British Journal of psychiatry*, 191, 415-419.

in the low-risk group with regard to the outcomes, whereas the boys in the control group would not.

## **METHOD**

The global objective of the Montreal Longitudinal Experimental Study (Tremblay et al., 1992b) was to examine prospectively the development of a large sample of boys attending inner-city kindergartens who had backgrounds of low socio-economic status, with a particular focus on antisocial behaviour and school adjustment. Behaviour ratings of male pupils, mean age 6.1 years (s.d. = 0.32), were obtained from 87% of the kindergarten teachers in 53 schools in areas of low socio-economic status in Montreal, Canada, at the end of the 1984 school year. A total of 1161 boys were rated. After exclusion of pupils who did not meet additional selection criteria – i.e. ethnicity (only boys with Canadian-born parents whose first language was French were included) and education (only boys whose parents had 14 years or less of schooling were included) – that number was reduced to 895. The purpose of these additional selection criteria was to create a homogeneous sample (through methodological control).

Boys were assessed by their kindergarten teacher by means of the Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay, McCord et al., 1991). This contains 38 items grouped into four components: disruptive (13 items), anxious (5 items), inattentive (4 items) and prosocial (10 items). The disruptiveness scale ( $\alpha = 0.93$ ) includes three categories of behaviour (Loeber et al., 1989): aggression (3 items), oppositional behaviour (5 items) and hyperactivity (2 items), and was used to identify at-risk children. From the total sample, boys with a score above the 70th percentile ( $n = 250$ ) on the disruptiveness scale were considered to be at risk of later antisocial behaviour and dropping out of school (White et al., 1990; Tremblay et al., 1992a). Although this cut-off point is somewhat arbitrary, it has been used successfully to predict serious maladjustment in this sample (Tremblay et al., 1994). These 250 boys were randomly assigned to one of three groups (prevention,  $n = 69$ ; attention-control,  $n = 123$ ; control,  $n = 58$ ) by drawing the names from a box until the necessary numbers were obtained. Given that no difference was found between the two control groups on any outcome during adolescence or early adulthood (see below), they were combined into a single control group for later analyses (Fig. 1). The attention-control group was equivalent to a no-treatment sensitisation or contact control group; the control group was a no-treatment, no-contact control group.

Among these, 172 families (69%) agreed to participate in the intervention programme, but all the at-risk boys ( $n = 250$ ) were kept in the longitudinal study and their data were included in the intention-to-treat analyses. Both the boys and their families participated in the intervention programme. The rest of the larger sample, representing participants who obtained scores below the 70th percentile ( $n = 645$ ), were considered to be at lower risk and were kept in the study to test the clinical significance of the prevention programme.

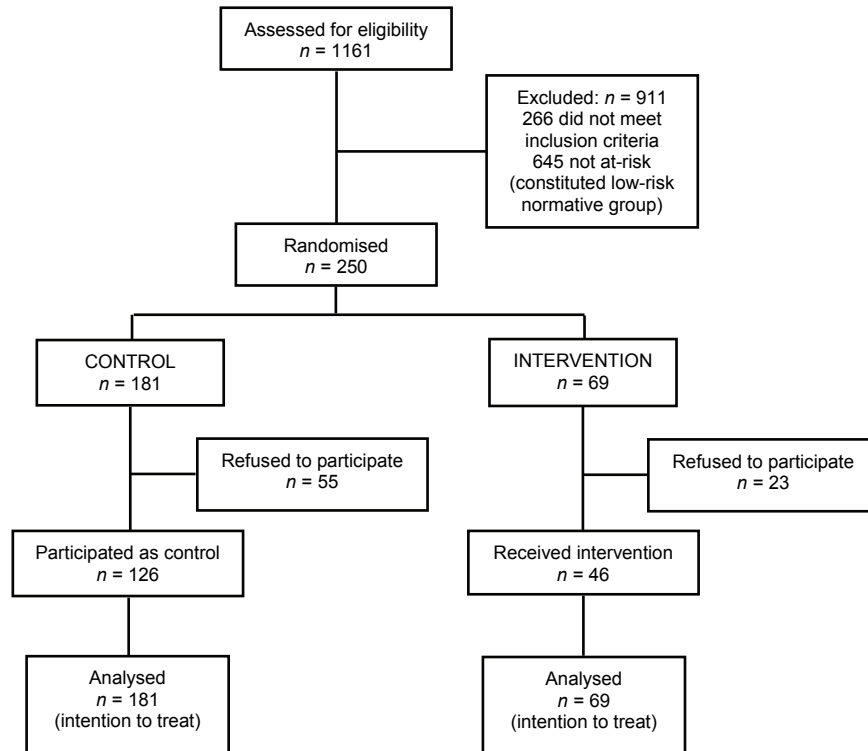


Fig. 1 Study profile.

### Preventive intervention programme

Three foci of the applied preventive intervention programme were based on a literature review addressing early intervention with aggressive children before 1984. The first theme identified was social skills training for the disruptive boys (Cartledge & Milburn, 1980; Kettlewell & Kausch, 1983; Michelson et al., 1983; Schneider & Bryne, 1987). Social skills training aimed at promoting changes in behaviour towards peers, yielding more social acceptance and less inclination towards antisocial peers. Training was offered at school in small groups of four to seven children, with a ratio of three prosocial children from the school to one disruptive child in each group. The second focus was that of parent training in effective child-rearing, based on the Oregon Social Learning Center Model (Patterson et al., 1975). The third domain was the provision of information and support for teachers concerning at-risk boys, which served as a complement to the parent training.

The intervention programme lasted 2 school years, from September 1985 to June 1987. Boys were 7 years old when the intervention started and 9 years old when it ended. A detailed description of the treatment is presented elsewhere (Tremblay et al., 1992b).

## **Implementation assessment**

In order to evaluate programme exposure, the therapist responsible for each child-family-teacher unit indicated at the end of each planned training session whether or not the session had taken place and the percentage of content that had been delivered in the session with regard to the pre-planned, standardised content. Over 85% of the children who participated in the intervention attended at least two-thirds of the social skills training sessions. The maximum number of sessions given to the parents was 46, with the mean number of sessions for the duration of the programme being 17.4, including parents who discontinued their participation in the programme. Parents were given as many sessions as needed to master the skills, following the adaptive preventive intervention approach proposed by Collins et al. (2004). However, 75% of the parents covered at least two-thirds of the content and objectives of the planned training programme. Teachers demonstrated low interest and limited availability; they were generally not able to spend much time discussing teaching strategies for one child. Therefore, meetings with teachers were fewer than planned (about 50% of teachers participated in at least one meeting). Work with the parents and teachers were carried out by full-time trained therapists: two university-trained childcare workers, one psychologist and one social worker. Social skills training sessions were taped and used for weekly feedback and to maintain the integrity of the programme across therapists.

## **Control and outcome measures**

*Control variables assessed in kindergarten.* Although no significant difference was found between the intervention group and the control group after random assignment, two control variables – parental occupational prestige and children’s disruptiveness – were included in the analyses to completely level initial differences and reduce bias in estimating the impact of the intervention programme. Parental prestige was established using fathers’ and mothers’ occupational status at pre-test and used as an indicator of family background. It was calculated using the Canadian socio-economic status index of Blishen et al. (1987). This variable is known to be linked to behaviour problems and delinquency and to high-school graduation (Huesmann et al., 1984). The children’s disruptiveness variable used for selection and pre-test was also used as a control variable.

*Outcome measures collected at age 24 years.* A high-school diploma was selected as the measure of scholarly achievement. This variable was used instead of school dropout or non-age-appropriate regular classroom placement, previously used to assess school performance (Vitaro et al., 2001), because it represents a more definite measure; some boys who dropped out of high school returned to complete their education and received a diploma. The Ministry of Education of Quebec confirmed the award of a high-school diploma as of year 2003 for 879 persons in the original sample, including 242 of the original 250 participants in the prevention or control groups. This categorical variable provided information on whether or not the participants had obtained a high-school diploma by age 24 years. Overall, 427 of the 879 participants (48.6%) had done so.

Possession of a criminal record was selected as the measure of crime involvement. Criminal records were obtained from official files as of year 2003 for all of the 895 persons in the original



sample, including the 250 participants in the prevention or control groups. This categorical variable provided information on whether or not the participant had a criminal record by age 24 years. Of the 895 participants, 178 (19.9%) had acquired a criminal record by age 24 years. Criminal offences were divided into five categories, as defined by the Ministry of Public Security of the Province of Quebec (prevalence for each category is shown in parentheses): crimes against persons, e.g. homicide (17.9%); property crimes, e.g. arson (31.2%); other Criminal Code offences, e.g. prostitution (25.5%); motor vehicle-related offences, e.g. impaired driving (8.8%); and drugs and narcotics-related offences, e.g. possession (16.4%).

## Analyses

Two sets of analyses were performed, after verifying that the data did not violate any of the assumptions of logistic regression. For the first set of logistic regressions, achieving a high-school diploma and presence of a criminal record were separately regressed on the experimental conditions (i.e. intervention *v.* control) while controlling for parental occupational status and disruptiveness. For the second set of logistic regressions, the same outcomes were regressed on group membership (i.e. intervention and control groups, plus the low-risk group) while controlling for parental occupational status. In order to test the effectiveness of the programme, all participants in the intervention sample were included in the intention-to-treat analytic strategy, whether they received the intervention or not.

## RESULTS

### Differences between control and intervention groups

Frequencies of high-school graduation and criminal records are presented in Table 1.

*High-school graduation.* After controlling for parental occupational status and initial level of children's disruptiveness, we found that being in the intervention group was associated with a higher rate of high-school graduation than being in the control group ( $\beta = 0.78$ , OR = 2.19, Wald  $\chi^2 = 6.06$ ;  $p < 0.05$ ).

**Table 1** Frequencies of official record measures at age 24 years for the three study groups

	Control group <i>n</i> (%)	Intervention group <i>n</i> (%)	Normative group <i>n</i> (%)
High-school graduation <sup>1</sup>	56 (32.2)	31 (45.6)	340 (53.4)
Criminal record <sup>2</sup>	59 (32.6)	15 (21.7)	104 (16.1)

1. Includes all available data for the original sample ( $n = 879$ ).

2. Includes all available data for the original sample ( $n = 895$ ).

*Criminal record.* Being in the intervention group was marginally associated with a lower rate of criminal record than being in the control group ( $\beta = -0.65$ , OR = 0.52, Wald  $\chi^2 = 3.68$ ;  $p = 0.06$ ).

## Differences between experimental groups and the low-risk group

*High-school graduation.* After controlling for parental occupational status, being in the intervention group compared with being in the low-risk group predicted a similar rate of high-school graduation ( $\beta = -0.19$ , OR = 0.83, Wald  $\chi^2 = 0.52$ ; NS), but being in the control group compared with being in the low-risk group predicted a lower rate of high-school graduation ( $\beta = -0.84$ , OR = 0.43, Wald  $\chi^2 = 20.77$ ;  $p < 0.0001$ ).

*Criminal record.* Being in the intervention group compared with being in the low-risk group predicted a similar rate of criminal record ( $\beta = 0.30$ ; OR = 1.35, Wald  $\chi^2 = 0.92$ ; NS), whereas being in the control group compared with being in the low-risk group predicted a higher rate of criminal record ( $\beta = 0.89$ , OR = 2.45, Wald  $\chi^2 = 21.69$ ;  $p < 0.0001$ ).

## DISCUSSION

The first goal of our study was to use intention-to-treat analyses to assess the long-term impact of a multicomponent preventive intervention programme targeting disruptive boys from homes with low socio-economic status; these boys were considered at high risk of low academic achievement and chronic antisocial behaviour. The impact of the programme was evaluated by contrasting disruptive boys who participated in the preventive programme and their counterparts in a control group on two outcomes: high-school graduation by age 24 years and official criminal records. The second goal was to compare the intervention group and the control group with the rest of the boys in the low socio-economic status group who initially scored below the 70th percentile on disruptiveness (i.e. the low-risk group).

### Impact and social significance of the programme

As predicted, a positive effect of the intervention programme was found for high-school graduation. The likelihood of having a high-school diploma was more than twice as high for the intervention group as for the control group. These results support earlier findings during adolescence on school drop-out (Vitaro et al., 1999). Although marginal, a positive effect of the intervention was also found for possession of a criminal record: the likelihood of having a criminal record was almost twice as high for the control group as for the intervention group.

Comparing the experimental groups with a low-risk group on high-school graduation allows evaluation of the clinical significance of the intervention. In addition to the significant effect of the intervention on high-school graduation when compared with the control group, being in the intervention group predicted a rate of high-school graduation similar to that of the low-risk group. In the same way, the intervention group obtained a similar rate of criminal record as the low-risk group, whereas the risk of having a criminal record in the control group was more than double that for the low-risk group. These results confirm the relevance of reducing early disruptiveness to prevent later adjustment problems, and highlights the predictive power of early disruptiveness in an experimental clinical context.

Considering that, in adolescence, a significantly greater percentage of boys in the prevention group remained in an age-appropriate regular classroom compared with controls (Vitaro et al.,

1999), and that the level of delinquency was higher for the control group compared with the intervention group (Lacourse et al., 2002), these results are not surprising. However, although encouraging, these findings should be considered in light of the fact that the rate of high-school graduation for the intervention group was only 46%, and the rate of having a criminal record was as high as 22%. In comparison, the rate of high-school graduation in the low-risk group was also low (68%) and the rate for criminal record was also high (16%), bringing the rates for the whole sample to 49% for high-school graduation and 19% for possessing a criminal record. In consequence, although boys in the intervention group became similar to their low-risk peers with respect to high-school graduation and criminal activities, the burden of other risk factors (i.e. low socio-economic status, inner-city residence) took its toll on the whole sample. It is thus important to acknowledge that a preventive intervention programme, albeit intensive, multimodal and long-term, has only a limited protective effect under the conditions of chronic socio-familial adversity and environmental risk.

### **Limitations**

A number of limitations have to be considered. First, this study used only one measure of antisocial behaviour. Official records used in this study can be considered as a good indicator of antisocial behaviour, but their interpretation is limited since they provide no direct information on observable behaviours. On the other hand, the use of this measure resulted in low attrition. It is also convenient for cost-effectiveness and clinical significance analyses. Second, the sample was restricted to French-speaking male participants of low socio-economic status. Generalisability is therefore limited. A similar intervention with a mixed sample from a middle-class environment could generate different results and yield different conclusions. Finally, potential moderators and mediators still have to be explored.

### **Implications of the study**

Despite these limitations, our study contributes to the critical need for long-term follow-up investigations by giving a valuable and rare picture of the long-term effects of an early preventive programme. This research also allowed the clinical significance of the programme to be tested by comparing the intervention and the control groups with a group of peers from the same high-risk environment. Given the cost to society of criminality and failure to graduate from high school (Kerckhoff & Bell, 1998), this study also stresses the cost-effectiveness of preventive intervention even if no formal examination of cost-effectiveness was performed.

Taking into account these results, some considerations can be put forward. As suggested by Tremblay et al. (1996), a longer intervention or a booster programme covering the transition to high school and into adulthood might have resulted in more robust effects during adulthood. In other words, the duration of the intervention (2 years) may not be sufficient or optimal, particularly when the external conditions are unfavourable. Several authors (Lochman & Wells, 1996; Reid, 1993) have suggested that an intervention should last for at least the whole elementary schooling period. As for the number of components, most experts agree on the importance of targeting different systems in children's life, such as parents, teachers and the children themselves, as in the present study. However, additional systems such as peer groups should be targeted in future studies, in order to modify the additional important sources of

influence that affect the development of antisocial behaviour (Boivin et al., 2005; Coie & Jacobs, 1993; Greenberg et al., 2001). Improving external conditions would also represent a good course of action for improving the impact of a child, family and school-centred preventive intervention.

## Acknowledgements

This research was supported by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (grant 752-2005-1882).

Correspondence: Rachel Boisjoli, Research Unit on Children's Psychosocial Maladjustment, University of Montreal, 3050 Édouard-Montpetit Boulevard, Montreal, Quebec H3T 1J7, Canada. Email: [rachel.boisjoli@umontreal.ca](mailto:rachel.boisjoli@umontreal.ca)

RACHEL BOISJOLI, BSc, FRANK VITARO, PhD, ÉRIC LACOURSE, PhD, Research Unit on Children's Psychosocial Maladjustment, University of Montreal, Montreal, Quebec, Canada; EDWARD D. BARKER, PhD, Social, Genetic and Developmental Psychiatry Centre, King's College London, Institute of Psychiatry, London, UK; RICHARD E. TREMBLAY, PhD, Research Unit on Children's Psychosocial Maladjustment, University of Montreal, Quebec, Canada.

## REFERENCES

- Blishen, B. R., Carroll, W. K., & Moore, C. F. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 24, 465-488.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression* (pp. 376-397). New York, NY: Guilford Press.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching Social Skills to Children. Innovative Approaches*. New York, NY: Pergamon Press.
- Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-275.
- Collins, L. M., Murphy, S. A., & Bierman, K. L. (2004). A conceptual framework for adaptive preventive interventions. *Prevention Science*, 5, 185-196.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the beginning, progress, and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. In J. McCord (Ed.), *Facts, Frameworks, and Forecasts* (vol. 3, pp. 253-286). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2003). Family-based prevention of offending: a meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.
- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N. R., & Horwood, L. J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: a fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419-430.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention and Treatment, 4*.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*(6), 1120-1134.
- Kerckhoff, A. C., & Bell, L. (1998). Early adult outcomes of students at risk. *Social Psychology of Education, 2*, 81-102.
- Kettlewell, P. W., & Kausch, D. F. (1983). The generalization of the effects of a cognitive-behavioral treatment program for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 101-114.
- Lacourse, É., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology, 14*, 909-924.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1996). A social-cognitive intervention with aggressive children: prevention effects and contextual implementation issues. In R. D. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (pp. 111-143). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Loeber, R., Burke, J. D., & Lahey, B. B. (2002). What are adolescent antecedents to antisocial personality disorder? *Criminal Behaviour and Mental Health, 12*, 24-36.
- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting at school. *Development and Psychopathology, 1*, 39-50.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York, NY: Plenum Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Patterson, G. R. (1996). Some characteristics of a developmental theory for early-onset delinquency. In M. F. Lenzenweger & J. F. Haugaard (Eds.), *Frontiers of Developmental Psychopathology* (pp. 82-124). New York, NY: Oxford University Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. D. (1975). *A social learning approach to family intervention: Vol. 1. Families with aggressive children*. Eugene, OR: Castalia.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology, 5*, 243-262.
- Schneider, B. H., & Bryne, B. M. (1987). Individualizing social skills training for behavior-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 444-445.
- Tremblay, R. E., Mâsse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 64-72.
- Tremblay, R. E., Mâsse, L. C., Pagani, L. S., & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. In R. DeV. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., LeBlanc, M., & Larivée, S. (1991). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry, 54*, 148-161.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry, 51*, 732-739.

- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L. D., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, L. (1992a). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montréal-longitudinal-experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches* (pp. 117-138). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*, 205-226.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2001). Preventive intervention: assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science, 5*, 201-213.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology, 28*, 507-533.

## 4 A Longitudinal-Experimental Approach to Testing Theories of Antisocial Behavior Development<sup>1</sup>

*Éric Lacourse, Sylvana Côté, Daniel S. Nagin, Frank Vitaro, Mara Brendgen, and Richard E. Tremblay*

### ABSTRACT

A longitudinal study with a nested preventive intervention was used to test five hypotheses generated from developmental theories of antisocial behavior. The longitudinal study followed 909 boys from their kindergarten year up to 17 years of age. The randomized multimodal preventive intervention targeted a subsample of boys who were rated disruptive by their kindergarten teacher. Semiparametric analyses of developmental trajectories for self-reported physical aggression, vandalism, and theft identified more types of trajectories than expected from recent theoretical models. Also, these trajectories did not confirm theoretical models, which suggest a general increase of antisocial behavior during adolescence. The majority of boys were on either a low-level antisocial behavior trajectory or a declining trajectory. Less than 6% appeared to follow a trajectory of chronic antisocial behavior. Comparisons between disruptive and nondisruptive kindergarten boys confirmed the hypothesis that disruptive preschool children are at higher risk of following trajectories of frequent antisocial behavior. Comparisons between treated and untreated disruptive boys confirmed that an intensive preventive intervention between 7 and 9 years of age, which included parent training and social skills training, could change the long-term developmental trajectories of physical aggression, vandalism, and theft for disruptive kindergarten boys in low socioeconomic areas. The results suggest that trajectories of violent behavior can be deflected by interventions that do not specifically target the physiological deficits that are often hypothesized to be a causal factor. The value of longitudinal-experimental studies from early childhood onwards is discussed.

*“There is probably no area of behavior or psychiatric disorder riper for an experimental design than conduct disorder”*

Lee N. Robins (1992, p. 11)

During the last two decades many theories of antisocial behavior adopted a developmental perspective. The main consensus appears to be that chronic antisocial behavior after preadolescence is the continuation of a pattern that begins in childhood (e.g., Gottfredson & Hirschi, 1990; Lahey, Waldman, & McBurnett, 1999; Loeber, 1990; Lynam, 1996; Moffitt, 1993a; Sampson & Laub, 1992). These theories specify both the developmental trajectories of the phenomena over time and the factors that are responsible for a person’s trajectory of antisocial behavior. The present study aims at testing some theoretical assumptions about antisocial behaviors by identifying developmental trajectories with a longitudinal cohort design and testing the effects of hypothetical causal factors on trajectories of antisocial behaviors with a randomized experimental preventive intervention design.

---

<sup>1</sup> Previously published as: Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology*, 14, 909-924.

## **Testing Developmental Theories**

Recent developmental theories of antisocial behavior differ with respect to the number of developmental trajectories that individuals are postulated to follow. For instance, Gottfredson and Hirschi (1990) suggested the existence of a single pathway, starting with low levels of self-control in childhood and leading to criminality later in life. Moffitt (1993a) distinguished between two groups of antisocial individuals: those who are antisocial across the life course, and those whose antisocial behavior is limited to adolescence. Loeber and colleagues (Loeber, 1991; Loeber et al., 1993) suggested three distinct antisocial pathways: overt (violent), covert (property offences), and conflict with authority pathway.

These developmental theories are largely based on data from longitudinal studies submitted to analytical techniques that allowed investigating for the presence of a priori defined groups. More recently, new statistical methods using an inductive approach with prospective longitudinal studies were used to examine developmental taxonomies. An important advantage of this approach is that it avoids the use of subjectively (and a priori) defined criteria for categorizing people in distinct groups. For instance, semiparametric statistical analyses using a statistical criterion for model selection are particularly well suited to test the extent to which there are groups in a population that follow distinct developmental trajectories (Jones, Nagin, & Roeder, 2001; Nagin, 1999; Nagin & Land, 1993; Nagin & Tremblay, 2001). Studies using this methodology have revealed the existence of several distinct groups of developmental trajectories of antisocial behavior from childhood to adolescence. For example, a longitudinal study of male physical aggression from 6 to 15 years of age identified two groups of boys with declining levels, a group with stable low levels, and a group with chronically high levels (Nagin & Tremblay, 2001). Similar results were obtained with samples of boys and girls from longitudinal studies in Canada, New Zealand, and the United States (Brame, Nagin, & Tremblay, 2001; Broidy et al., 2003; Côté, Zoccolillo, Tremblay, Nagin, & Vitaro, 2001; Nagin & Tremblay, 1999). Thus, studies using statistical criteria to generate taxonomies have uncovered a larger number of distinct developmental trajectories as compared to studies using a priori defined taxonomies.

## **Testing Factors Leading to Differing Developmental Trajectories**

An underlying assumption of developmental models is that different causal factors will lead to different developmental trajectories and in some cases to different trajectories for different types of antisocial behavior. Thus, Gottfredson and Hirschi (1990) attribute the origin of all forms of antisocial behavior to parents' inability to foster self-control in their children. Moffitt (1993b) suggests that neuropsychological deficits present at birth provide the starting point for a life course-persistent trajectory of antisocial behavior, whereas the maturity gap between adolescence and adulthood is proposed to drive adolescence-limited delinquency. Others have suggested an accumulation of causal factors (Coie et al., 1993; Loeber, 1990; Yoshikawa, 1994).

Several other models have also emphasized the importance of parenting. (e.g., McCord, 1991; Shaw & Bell, 1993). For instance, Patterson and colleagues (Patterson & Reid, 1984; Patterson, Reid, & Dishion, 1992), postulated that deficient parenting was involved in the



emergence of coercive family interactions that reinforce and maintain behavior problems. Similarly, Hawkins and Weis (1985) proposed that a negative family environment interferes with children's acquisition of adequate social skills, which increases the potential for behavior problems.

These models imply that interventions that would target putative causal factors such as parenting practices, children's cognitive deficits, or children's social skills have the potential to modify the postulated developmental trajectories. Thus, adequately assessed preventive and corrective interventions that target postulated causal factors are not only pragmatic tests of an intervention's effectiveness, they also offer an exceptional opportunity to test causal hypotheses of developmental theories (Cicchetti & Toth, 1992; Farrington, Ohlin, & Wilson, 1986; Kellam & Rebok, 1992; Koretz, 1991; Robins, 1992; Schwartz, Flamant, & Lellouch, 1980; Tonry, Ohlin, Farrington et al., 1991; Tremblay & Craig, 1995; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2001; Vitaro, Brendgen, Pagani, Tremblay, & McDuff, 1999). Indeed, demonstrating that an intervention that successfully changes a postulated causal factor also effectively modifies a trajectory of antisocial behavior can be considered an experimental test of a causal theory, and thus a better test than correlational evidence from a prospective longitudinal study.

However, there is a way of harnessing the power of both experimental and prospective longitudinal studies. By nesting a preventive or corrective experiment within a longitudinal study, different characteristics of developmental theories can be tested. For example, the longitudinal study can be used to test the types of developmental trajectories that exist in a given population and the preventive or corrective intervention can test whether the developmental trajectories have been modified by manipulating those variables that the theoretical models suggest to be causal factors. Furthermore, such a design can test whether there are different types of developmental trajectories for different types of behavior, as well as to what extent a given intervention can have an impact on trajectories for different types of behavior. For instance, a longitudinal-experimental design can first test whether there are significant groups of early- and late-onset cases of antisocial behavior and then test whether increasing parenting skills can move children from an early-onset trajectory of antisocial behavior to a trajectory of rapid or slow desistance. Furthermore, such designs can also test whether children who were deflected from an early-onset trajectory maintain low levels of antisocial behavior throughout adolescence or become involved again in frequent antisocial behaviors when factors thought to be related to an adolescent-onset trajectory start appearing. One would indeed expect that individuals deflected from an early-onset trajectory by an early intervention would be more at risk of an adolescence-onset trajectory if there are no further interventions targeting risk factors during adolescence (Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro, & Pihl, 1995).

## **The Present Study**

The general aim of the present study was to test hypothetical taxonomies of antisocial behavior development and their causal factors by using data from a longitudinal-experimental study. We tested five hypotheses. We first addressed the issue of developmental taxonomies. To achieve this general objective we identified groups of boys who followed, during adolescence, distinct developmental trajectories for three types of antisocial behaviors: physical aggression, vandalism, and theft. In so doing, we first tested whether the number (hypothesis 1) and shape

(hypothesis 2) of the trajectories were consistent with predictions from developmental theories. We also tested the hypothesis that disruptive children at school entry were more at risk of following high-level antisocial trajectories during adolescence (hypothesis 3).

The second general objective was to assess the impact of the experimental prevention program on developmental trajectories of antisocial behavior. The intervention was nested within the prospective longitudinal study. The multimodal program targeted parents' management skills and children's social-cognitive skills. This program has been shown to have a significant impact on parental supervision, disruptive behavior, and association with deviant peers (Vitaro et al., 1999, 2001). We first examined whether targeting hypothetical causal factors, such as parents' management skills and children's social-cognitive skills, had an impact on trajectories of physical aggression, vandalism, and theft (hypothesis 4). In cases where the experimental intervention had a significant impact, we tested the differential effect of the intervention on types of trajectories; more specifically, we tested whether frequent antisocial behavior reemerged at a given point in time during adolescence or whether the intervention had a long-term impact and thus prevented the reemergence of frequent antisocial behavior (hypothesis 5).

## **METHOD**

### **Sample**

The subjects were part of a longitudinal study that began in 1984. All males, from kindergarten classes in 53 schools of low socioeconomic areas of Montreal, Canada, were recruited. The sample was reduced from 1,161 to 1,037 participants by creating a homogeneous sample of French-speaking children whose parents were born in Canada and by eliminating subjects who refused to participate or could not be traced. For the present paper, we used 909 boys (87.7%) who responded to a self-reported antisocial behavior questionnaire at least three times when they were between 11 and 17 years of age.

At their first assessment in kindergarten, 67% of the boys lived with both parents and 24% lived with their mothers only. The mean age of parents at birth of the child was 25.4 years ( $SD = 4.8$ ) for mothers and 28.4 years ( $SD = 5.6$ ) for fathers. The mean number of school years completed by the parents was 10.5 ( $SD = 2.8$ ) for the mothers and 10.7 ( $SD = 3.2$ ) for the fathers. The mean score on the Canadian socioeconomic index for occupations (Blisshen, Carroll, & Moore, 1987) was 38.15 for mothers and 39.19 for fathers.

Using the disruptiveness scale of the Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay et al., 1991), teachers rated boys' behavior at the end of kindergarten, when they were turning 6 years of age. The disruptiveness scale includes 13 items, which measure hyperactive, aggressive, and oppositional behaviors. Teachers indicated whether items: did not apply (0), applied sometimes (1), or applied often (2). Internal consistency was high ( $\alpha = .87$ ). Those who received scores above the 70th percentile on the SBQ disruptiveness scale in kindergarten ( $n = 259$ ) were classified as disruptive and considered at risk for antisocial behaviors during adolescence. The 259 disruptive boys were randomly assigned to one of the following groups: (a) intervention group (IN group;  $n = 75$ ); (b) no treatment control group (CO group;  $n = 60$ ); and (c) sensitization contact group (SC group;  $n = 124$ ). The numbers of participants were reduced to 42

(IN group), 41 (CO group), and 74 (SC group) because of missing data on the variables of interest and because some parents refused to participate in the study. The boys who were lost in each group (due to refusal or missing data) did not differ across the three groups. The SC group was included to control for the possible influence of mere contact with researchers and participation in the study. Over a 6-year period, every 2nd year, the boys in the SC group participated in the following activities: (a) they spent one-half of a day with their families in the university laboratories to participate in a series of tests and observation sessions; (b) families were visited during four evenings for observations in the home setting; (c) each boy was observed at school for half a day on four occasions; and (d) each boy spent a whole day in the university laboratories during the summer. In contrast, CO boys were only followed through questionnaires sent to parents and teachers during the intervention period. They were then met once a year at school to fill in questionnaires which included the self-reported antisocial scales.

Analyses revealed that boys in the SC and CO groups did not differ on any variable measured at pre- or posttests. Therefore, it was decided to collapse the CO and SC boys into one group (i.e., CO group) to increase statistical power.

### **Prevention Program**

The prevention program was implemented over a 2-year period from ages 7 to 9. The program included two main components (i.e., social skills training with the children and improvement of parenting skills) that were believed at that time to be most likely to alter the boys' disruptive behaviors (Kazdin, 1985). It was expected that they would become less disruptive if they learned alternate and more appropriate social behaviors through social skills training (Milan & Kolko, 1985). Improvement of parenting skills (i.e., use of reinforcement contingencies and sustained supervision) was also used as a strategy to reduce disruptive behaviors at home and facilitate the generalization and consolidation of the skills learned by the children at school.

Social and problem-solving skills training was conducted at school in small groups. Four trained professionals (two child-care workers, one social worker, and one psychologist) conducted the sessions. In each group, there were four or six teacher-nominated prosocial boys and one or two target boys. Including the prosocial boys in the sessions served two purposes. First, they were positive models and reinforcement agents. Second, their presence allowed the target children to participate without being stigmatized by classmates. The school-based biweekly training sessions took place between November and April for 2 consecutive years. Each session lasted approximately 45 min. Verbal instructions, positive reinforcement, modeling, and behavioral rehearsal were used to teach the specific skills to the target boys.

Parent Training was adapted from the program developed by the Oregon Social Learning Center (Patterson, Reid, Jones, & Conger, 1975). The same four professionals, who conducted the social and problem solving sessions at school, conducted the parent training sessions in the boys' homes. However, to stimulate teamwork among the professionals, each family had different professionals for parent training and social skills training. Parents were first taught to recognize, observe, and record their children's problem behaviors. Next, they were taught to define appropriate behaviors and to set clear objectives for their child. Third, they learned how to

use verbal and material reinforcement in a systematic and contingent manner to favor the child's acquisition of appropriate behaviors. Parents also learned to punish inappropriate behavior systematically and moderately with short time-out periods. Response-cost strategies involving the use of naturally occurring consequences for inappropriate behavior were also used (i.e., if the child broke something that did not belong to him, he had to replace it). Parents were encouraged to supervise their children's schoolwork and monitor their child's behavior outside the home. Finally, parents were taught how to manage family crises through problem solving and how to use negotiation strategies in everyday situations.

Parents participated in an average of 17.4 sessions ( $SD = 13.2$ ;  $median = 15$ ). The maximum was 47. Six families participated in only two training sessions. For most of the families, the number of training sessions required depended on how well the therapist believed the parents had mastered the targeted skills. For 14 families, however, the training ended prematurely because the parents were unmotivated. The boys from these families were nevertheless kept in the IN group for the purpose of the following analyses.

*Implementation assessment.* At the end of each child or parent session, the professionals responsible for the program application indicated whether the session had taken place and the percentage of content delivered during the session relative to a preplanned standardized content. More than 85% of the children attended at least two-thirds of the social skills training sessions. For parents, the number of sessions varied greatly. Despite variation, more than 75% of the parents covered at least two thirds of the content and objectives of the parent training component. In addition, child sessions were videotaped and parent sessions were audiotaped; these tapes were used by the program coordinator to give weekly feedback to each of the professionals and maintain the standardization of the program.

## Measures

*Self-reported antisocial behaviors.* In the present study, we measured three facets of antisocial behaviors: physical aggression, vandalism, and theft. These subscales are in part of a more general antisocial behavior questionnaire (Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994). Physical aggression was assessed by creating an index based on the frequency, during the previous 12 months, of 7 self-reported behaviors: threatening to attack someone, fist fighting, attacking someone innocent, gang fighting, throwing objects at people, carrying weapons, and using weapons in a fight. The internal consistency (Cronbach's alpha) for this subscale was .72–.81 ( $M = .77$ ). Vandalism was assessed by 6 items: destroying or breaking music or sports equipment at school, destroying or breaking somebody else's things, destroying or breaking windows at school, destroying or breaking something that belongs to the parents, destroying or breaking parts of a car (antenna, tires, etc.), and setting a fire. The internal consistency (Cronbach's alpha) for this subscale was .59–.77 ( $M = .68$ ). Theft was assessed by 11 items: stealing from a store, stealing something worth less than \$10, keeping objects worth more than \$10 at school, stealing something more than \$100, entering an event without paying admission, stealing money from home, stealing a bicycle, stealing something worth between \$10 and \$100, buying stolen goods, being in an unauthorized place, and breaking and entering. The internal consistency index for the scale was 0.76–0.87 ( $M = 0.83$ ). These items are all coded on a 4-point

Likert scale (0 = *never*, 1 = *once or twice*, 2 = *sometimes*, 3 = *often*) and were answered every year at ages 11–17.

## Analysis

The analysis proceeded in two separate steps. Using the whole sample, we first identified the best fitting trajectory models for physical aggression, vandalism, and theft. Then we compared the trajectories followed by different subgroups: the IN group, the CO group, and the nondisruptive kindergarten boys.

To identify the trajectories we used a group-based method described in Jones et al. (2001), Land and Nagin (1996), Nagin (1999), Nagin and Land (1993), and Roeder, Lynch, and Nagin, (1999). A finite mixture of Poisson distributions was used to identify distinctive clusters of individual trajectories within the sample.

Similar to hierarchical or latent growth curve modeling, a polynomial relationship is used to link age to behavior with the following quadratic equation:

$$\log(\lambda_{it}^j) = \beta_0^j + \beta_1^j \text{age}_{it} + \beta_2^j \text{age}_{it}^2,$$

where  $\lambda_{it}^j$  is the rate of physical aggression, vandalism, and theft for individual  $i$  at age  $t$  given membership in group  $j$ .  $\text{Age}_{it}$  is the participant's age at time  $t$ ,  $\text{age}_{it}^2$  is the square of subject  $i$ 's age at time  $t$ ; and  $\beta_0^j$ ,  $\beta_1^j$ ,  $\beta_2^j$  are the maximum likelihood coefficients estimated by the model to fit the trajectory. The superscript  $j$  means that these parameters can differ across the  $j$  groups. For any given  $j$ , conditional independence is assumed for the sequential realizations of the elements  $\lambda_{it}$  over the  $t$  periods of measurement.

A key issue in the application of a group-based model is determining how many groups define the best fitting model. We followed the lead of D'Unger, Land, McCall, and Nagin (1998) and used the Bayesian Information Criterion (BIC) as a basis for selecting the optimal model.

Using the “posterior probability” of membership to a trajectory, every individual was assigned to the trajectory that best conforms to his behavior over time. Following this maximum probability assignment rule, trajectory membership was made conditional on membership in the intervention, control, and low-risk group. We used one-tailed  $t$  tests to test for significant differences in probabilities of following a specific trajectory conditional on the treatment conditions (i.e., CO group, IN group, and low-risk [nondisruptive] group).

## RESULTS

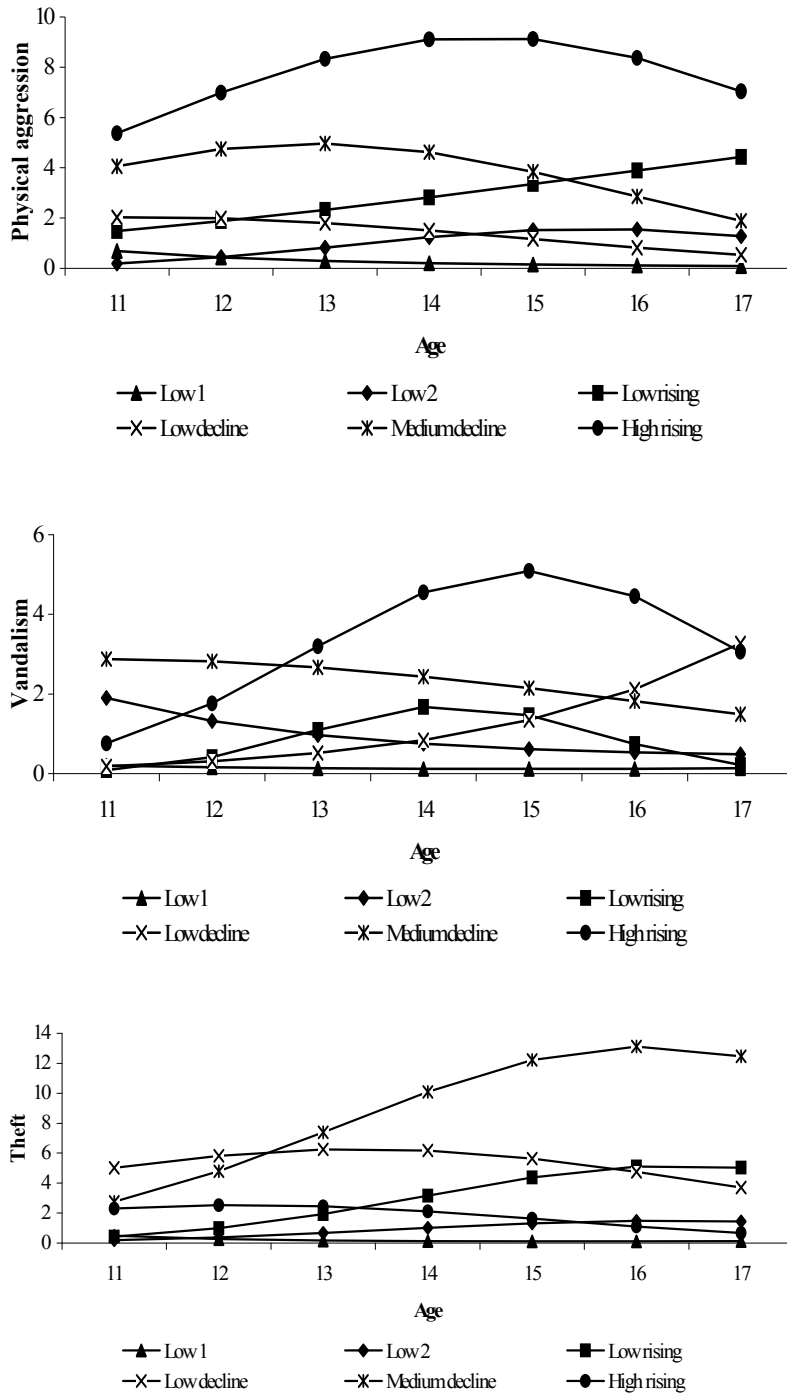
The results are reported in two parts. We first present findings on the number, shape, and prevalence of trajectories for physical aggression, vandalism, and theft using the whole sample (hypotheses 1 and 2). We then examine whether membership in the IN, CO, and low-risk groups distinguishes trajectory group membership (hypotheses 3-5). Recall that the control and intervention groups were created by random assignment of boys displaying high levels of disruptive behavior in kindergarten (age 6). The low-risk group comprises all boys below this

threshold. Of specific interest for hypothesis 3 is whether boys in the high-risk group who received no treatment (i.e., the CO group) are more likely to follow higher level trajectories of antisocial behavior during adolescence compared to the low-risk group. We then test whether the intervention group is (a) significantly less likely than the control group to follow such high-level antisocial trajectories, (b) correspondingly more likely to follow a trajectory of low-level antisocial behavior, and (c) follows trajectories that are similar to those of the low-risk group (hypothesis 4). Finally, we compare the trajectory group memberships of the IN and low-risk groups specifically for the rising trajectories to assess if a short-term impact of the intervention was followed by a later increase in antisocial behavior (hypothesis 5).

## **Hypotheses 1 and 2**

For each of the three types of antisocial behaviors, a six-group model was chosen as the best model. In this analysis, the BIC score continued to improve after six groups had been identified. However, after these six groups, the new groups were simply subdivisions of already existing groups who engaged in low levels of antisocial behavior. Specifically, the procedure tended to split large groups of boys with infrequent antisocial behavior into two parallel trajectories while leaving the high level trajectories intact. We chose the six-group model because in our judgment it is the most parsimonious and informative model.

Figure 1 presents the shape of the trajectory groups for the three dependent variables: physical aggression, vandalism, and theft. They vary widely in shape; some are rising, some are declining, some are high, and some are low. The shapes of the trajectories show some similarities across the three different types of antisocial behaviors. Table 1 describes the percentage of individuals in the sample following the different developmental trajectories. One group, termed high rising, comprises individuals with a high rate of antisocial behaviors throughout the adolescent period that reaches a peak at around age 16. Across the three types of antisocial behavior, from 4.4 to 5.8% of the sampled population belong to the high rising trajectory. A second group labeled medium decline, starts with a high rate of antisocial behavior and tends to be relatively stable or slightly decline through age 17. A somewhat greater proportion of individuals followed this trajectory compared to the high rising trajectory for physical aggression (12%); proportions are similar for vandalism (5.9%) and for theft (6.9%). Subjects on the low rising trajectory group start at a relatively low level and steadily increase their rate of antisocial behaviors throughout adolescence. For physical aggression and vandalism this group is estimated to comprise 11.4 and 6.9%, respectively, of the population. For theft the estimated size of this group is larger, 16.4% of the population. An even larger group followed a trajectory that we termed low decline because the level starts relatively low at age 11 and declines until age 17. For physical aggression 26.3% of the population is estimated to follow this trajectory. For vandalism and theft the corresponding group membership probabilities are 11.1 and 14.2%, respectively. Finally, close to half of the population is estimated to be on the two low-level trajectories: 29.9 and 15.6% for physical aggression, 58.0 and 13.6 for vandalism, and 32.2 and 24.4% for theft.



**Figure 1.** *Developmental Trajectories of Physical Aggression, Vandalism, and Theft throughout Adolescence*

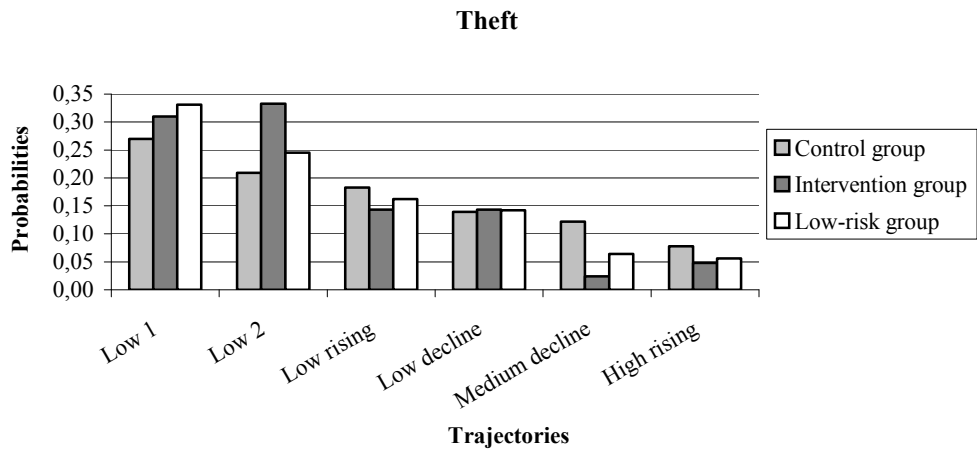
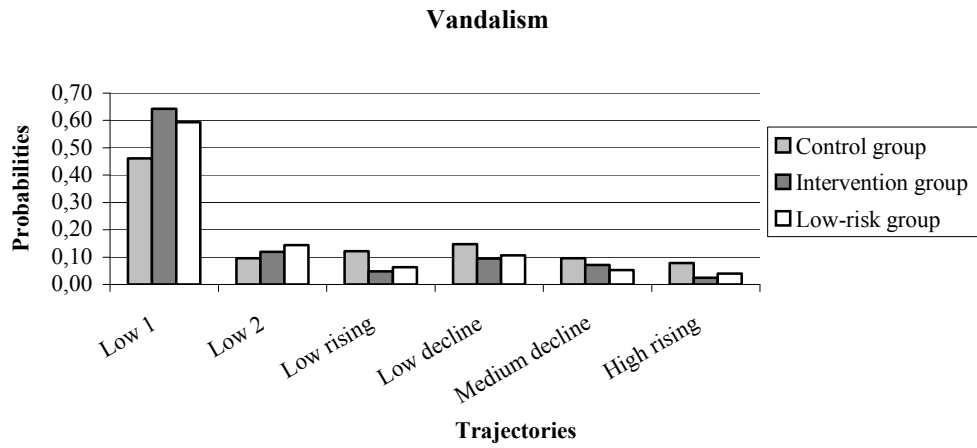
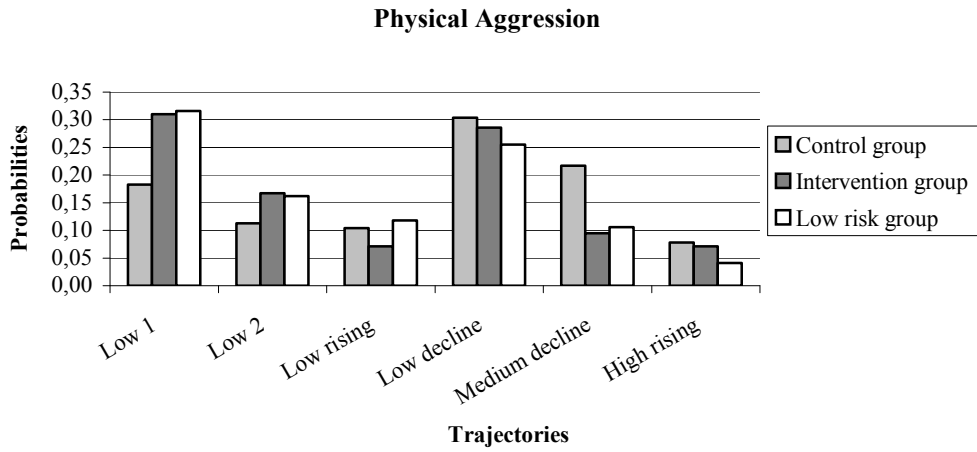
**Table 1.** *Prevalence of Trajectory Groups for Physical Aggression, Vandalism, and Theft*

	Low 1	Low 2	Low Rising	Low Decline	Medium Decline	High Rising
<b>Physical aggression</b>						
Control	18.3	11.3	10.4	30.4	21.7	7.8
Intervention	31.0	16.7	7.1	28.6	9.5	7.1
Low risk	31.6	16.2	11.8	25.5	10.6	4.1
Total sample	29.9	15.6	11.4	26.3	12.0	4.7
<b>Vandalism</b>						
Control	46.1	9.6	12.2	14.8	9.6	7.8
Intervention	64.3	11.9	4.8	9.5	7.1	2.4
Low risk	59.4	14.4	6.3	10.6	5.3	4.0
Total sample	58.0	13.6	6.9	11.1	5.9	4.4
<b>Theft</b>						
Control	27.0	20.9	18.3	13.9	12.2	7.8
Intervention	31.0	33.3	14.3	14.3	2.4	4.8
Low risk	33.1	24.5	16.2	14.2	6.4	5.6
Total sample	33.2	24.4	16.4	14.2	6.9	5.8

**Hypothesis 3**

Figure 2 presents the conditional probabilities linking the control, intervention, and low-risk groups to the developmental trajectories from ages 11 to 17. As expected, the control group had the smallest probability of following the low-level trajectory for each specific behavior. Specifically, 18.3, 46.1, and 27.0% of the CO group followed the Low 1 trajectories of physical aggression, vandalism, and theft, respectively. By contrast, the counterpart probabilities are substantially larger for the low-risk group: 31.6, 59.4, and 33.1%, respectively. As shown in Table 2, these differences are statistically significant at  $p < .001$  with the exception of theft, at  $p < .09$ . This pattern reverses itself for the highest level trajectories. The CO group has greater probabilities of following the medium decline and high rising trajectories than the low-risk group. We combined the two highest trajectories for the difference tests because the probabilities are small and otherwise would create statistical power problems. For physical aggression, 29.5% of the CO group follows these combined trajectories, whereas among the low-risk group, only 14.7% belong to one of these high-level trajectories. For vandalism, the counterpart membership rates are 17.4% for the controls and 9.3% for the low risks, and for theft the rates are 20 and 12%, respectively, for the control and low-risk groups. The control group is significantly more likely than the low-risk group to follow the combined medium decline and high rising trajectories of physical aggression ( $p < .00$ ), vandalism ( $p < .01$ ), and theft ( $p < .02$ ).





**Figure 2.** Physical Aggression, Vandalism, and Theft Trajectory Probabilities Conditional on Low-Risk, Control, and Intervention Group Membership

**Table 2.** *The p Values for Differences in Percentages of Boys in the Low-Risk Group, Control Group, and Intervention Group Who Followed the Two Trajectories During Adolescence*

Comparisons	Low 1	Medium Decline - High Rising
<b>Physical violence</b>		
Control group vs. low-risk groups	.00	.00
Intervention group vs. control group	.05	.04
Intervention group vs. low-risk group	.47	.37
<b>Vandalism</b>		
Control group vs. low-risk group	.00	.01
Intervention group vs. control group	.02	.08
Intervention group vs. low-risk group	.26	.48
<b>Theft</b>		
Control group vs. low-risk group	.09	.02
Intervention group vs. control group	.31	.01
Intervention group vs. low-risk group	.39	.13

#### **Hypotheses 4 and 5**

To test the short- (hypothesis 4) and long-term (hypothesis 5) impact of the intervention, we compared the differences in trajectories between the intervention group and two other groups: first with the control group to compare disruptive kindergarten boys with and without the preventive intervention, and second with the low-risk boys (not disruptive in kindergarten) to see to what extent the intervention was successful in reducing the difference described, in the previous section, between high- and low-risk kindergarten boys.

As hypothesized, the intervention group has higher probabilities of following the Low 1 trajectory of physical aggression, vandalism and theft compared to the control group. The respective probabilities for the two groups were 31.0 versus 18.3% for physical aggression, 64.3 versus 46.1% for vandalism, and 31.0 versus 27.0% for theft. Group differences are significant for physical aggression and vandalism ( $p < .05$ ) but not significant for theft. We observe the opposite trend for the two highest trajectories combined. The intervention group is less likely than the control group to follow these high-level trajectories of physical aggression (16.6 vs. 29.5%), vandalism (9.5 vs. 17.4%), and theft (7.2 vs. 20%). These differences are significant for physical aggression ( $p < .04$ ) and theft ( $p < .01$ ) and close to significance for vandalism ( $p < .08$ ).

The second set of analyses shows that the preventive program not only created significant differences between the IN and CO groups, but it also apparently eliminated differences between the IN group and the low-risk groups in terms of trajectory group conditional probabilities. For physical aggression, 31.0 and 31.6% of the intervention and low-risk groups were respectively assigned to the low-level trajectories. At the other end of the physical aggression spectrum, 16.6% of the intervention group was estimated to follow the medium declining or high rising

trajectory, nearly identical to the membership probability for the low-risk group (14.7%). Similar results were observed for the vandalism and theft trajectories.

Finally, the intervention could have deflected the disruptive boys from higher to lower level trajectories, but only for the first few years after the intervention. If this were the case, we would expect to find more of the IN group than the CO group boys on the low rising trajectories (hypothesis 5). Statistical analyses did not show any significant differences between the intervention and the control group for physical aggression (7.1 vs. 10.4%), vandalism (4.8 vs. 12.2%), and theft (14.3 vs. 18.3%). Moreover, there were no significant differences between the intervention and low-risk groups for the percentage of boys who followed a low rising trajectory.

## **DISCUSSION**

The aim of the present study was to use a prevention experiment nested in a longitudinal study to test developmental hypotheses of antisocial behavior. We first tested hypothetical taxonomies for trajectories of antisocial behavior development with the longitudinal data and then tested the impact of the preventive intervention on the developmental trajectories.

The first two hypotheses dealt with the number and shape of developmental trajectories for physical aggression, vandalism, and theft. The semiparametric analyses indicated that the boys followed at least six types of trajectories for each of these three forms of antisocial behavior from 11 to 17 years of age. These results display important heterogeneity in the development of antisocial behavior and confirm previous studies using the same analytical methodology (e.g., Brame et al., 2001, Broidy et al., 2003; Nagin, Farrington, & Moffitt, 1995; Nagin & Land, 1993; Nagin & Tremblay, 2001). The results clearly indicate that, in contrast to the recent developmental theories of antisocial behavior, there are more than two or three developmental paths for antisocial behavior during adolescence. We did observe a small group of subjects who showed a high level of antisocial behavior throughout adolescence and could be considered chronic cases (i.e., the high rising group). This was seen most clearly for physically aggressive behavior. The high rising group had the highest level of physical aggression at the first measurement point, and it remained highest at every other assessment. The patterns for vandalism and theft appear different from the physical aggression trajectory. For vandalism, the two groups with the highest level at first assessment showed declining trajectories and, by age 17, had medium and low levels compared to the other four groups. For theft, the group with the highest level at the first assessment remained almost at the same level until age 17, but it was by then overtaken by two other groups who were on a rising trajectory. Thus, we did observe groups of subjects whose antisocial behavior increased substantially from the pre-adolescent to adolescent years. However, we did not observe, as predicted by the “age crime curve” hypothesis (e.g., Farrington, 1987; Quetelet, 1833), that there was a substantial increase in physically violent offending during adolescence. Only 11.4% of the subjects were on a rising trajectory of physical aggression. We also failed to find support for the more recent “late onset hypothesis” (Moffitt, 1993a; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989), that there is a large percentage of individuals who increase their level of antisocial behavior during adolescence to the point that they become undistinguishable from those with a chronic pattern. Those who at ages 11 and 12 had the highest level of physical aggression (i.e., high rising, 4.7%) never had any rivals, but those who at the same age appeared to be on the chronic trajectory for vandalism and theft (i.e., medium

decline, 5.9 and 6.9% respectively) did ultimately have rivals, because they eventually were in fact largely outperformed by boys who had started at substantially lower levels (i.e., high rising, 4.4 and 5.8% respectively). Note also the very small percentage of boys involved in the latter trajectories that could be considered “late-onset” vandalism and theft. Finally, we observed that a substantial number of boys were following a declining trajectory of antisocial behavior from 11 to 17 years of age. To our knowledge, none of the developmental theories of antisocial behavior predicted this phenomenon. In the case of physical aggression, the declining trajectories (38.3%) are probably the extension of the general decline in frequency of physical aggression that appears to start in early childhood (Tremblay, 2000). The number of subjects on a declining trajectory for vandalism (17.0%) and theft (21.1%) is also important. These appear to mirror the decline in physical aggression and may be the result of a general socialization process. However, to our knowledge, no data has been published on the development of vandalism and theft from early childhood to adolescence, and consequently we do not know the developmental links between physical aggression, vandalism, and theft. It is interestingly that there are more boys on a low level trajectory for vandalism and theft than for physical aggression. We clearly need longitudinal studies with repeated measurements of different forms of antisocial behavior from early childhood to adolescence, in order to understand the different pathways for different types of antisocial behavior.

To test our third hypothesis, we compared the developmental trajectories of disruptive kindergarten boys who were not in the experimental intervention with their nondisruptive counterparts. Results supported the numerous developmental models of antisocial behavior since the pioneering work of Robins (1966), which predict that disruptive children are more likely to follow a chronic antisocial behavior trajectory. Consistent with these predictions, the result showed that disruptive kindergarten boys are less likely to be on low-level trajectories of antisocial behavior and more likely to follow high-level trajectories. These results were clearest for physical aggression and for theft, with vandalism in between. Such results not only support theoretical models that suggest that disruptive behavior during early childhood is an important antecedent of antisocial behavior during adolescence, they also reinforce the idea that the prevention of adolescent antisocial behavior should start during early childhood (e.g., Kellam & Rebok, 1992; Robins, 1992; Tremblay, LeMarquand, & Vitaro, 1999; Tremblay et al., 1992; Yoshikawa, 1994).

Having shown that disruptive kindergarten boys who did not participate in the preventive intervention were at higher risk of following a high-level antisocial trajectory and less likely to be on a low-level antisocial trajectory, we then proceeded to test whether a preventive intervention targeting the disruptive kindergarten boys and their families would deflect them to a low-level antisocial behavior trajectory. It was hypothesized that intensive parent training and social skills training over a 2-year period, at the start of elementary school, would change the course of their antisocial behavior not only during the preadolescent years but also throughout adolescence. Results confirm this hypothesis, especially for physical aggression. Boys from the IN group compared to those from the CO group were more likely to follow the lowest level trajectory and less likely to follow high-level trajectories. We also did not observe any differences in the probability of following specific physical aggression trajectories between the boys from the IN group and those from the low-risk group.

To our knowledge, this is the first demonstration that an intervention with disruptive children has shown such a significant impact on the developmental course of physical aggression. In fact, we have found no evidence in the literature of an intervention program with a long-term follow-up that showed any significant reduction in levels of physical aggression. The results from the present study are impressive because the intervention could have had a significant impact by simply deflecting some of the high-risk boys from a medium-level trajectory to a low-level trajectory. However, the analyses do indicate that the high-risk boys who participated in the intervention were moved from high-level trajectories to lower level trajectories. Furthermore, there is no evidence that those who were deflected to the lower trajectories after the intervention had problems later on that would have placed them on a rising trajectory. Thus, the impact of the intervention for physical aggression was to put a statistically significant number of the high-risk boys on the same developmental trajectories as the low-risk boys. The intervention appeared to have a similar impact on the trajectories for vandalism, except that the comparison between the IN and CO groups showed only a marginally significant effect on those who were following the high-level trajectories. For theft, there was also a significant impact of the intervention according to comparisons of the IN and CO groups. In contrast to physical aggression and vandalism trajectories, boys in the intervention group were more likely to follow the Low 2 instead of the Low 1 trajectory.

We offer both a theoretical and a methodological explanation for the apparently differential impact of the intervention on trajectories of physical aggression, vandalism, and theft. First, although we partially confirm theoretical models of general deviance during adolescence for the early-onset disruptive group (Gottfredson & Hirschi, 1990; Jessor & Jessor, 1977), the developmental trajectories of physical aggression, vandalism, and theft may not be driven by the same distal and proximal causal factors. Hence, an intervention targeting parent training and social skills training may impact differentially on physical aggression, vandalism, and theft. From this perspective, the intervention that was aimed at disruptive behavior may not have dealt sufficiently with factors leading to high-level trajectories of vandalism, for example. The alternative methodological explanation is one of statistical power. Indeed, because the trend of the results is all in the same direction, we may not have had the statistical power to detect all the positive impacts of the intervention.

In summary, the present study used two methodological innovations to test developmental theories of antisocial behavior. A preventive experimental intervention was nested within a longitudinal study, and developmental trajectory analyses were employed to test the differential impact of the intervention on subgroups defined by different developmental trajectories found in the longitudinal study. The results showed that recent developmental theories of antisocial behavior have underestimated the number of developmental trajectories for antisocial behavior. There are clearly many developmental trajectories for any given type of antisocial behavior, and there are possibly different types of developmental trajectories for different types of antisocial behavior. Developmental theories that attempt to address the whole domain of antisocial behavior will need to take this complexity into account, as well as consider the added complexity generated by the associations among the different types of antisocial behavior over time, which we may label developmental comorbidity. Second, results confirmed that disruptive kindergarten children are at high risk for antisocial behavior during adolescence. Third, the impact of the experimental intervention confirmed that a relatively early and intensive intervention could

change the developmental course of physical aggression vandalism, and theft followed by boys who leave kindergarten with disruptive behavior problems. Thus, disruptive behavior during the preschool years is not destiny. Furthermore, the developmental trajectories of physical aggression for disruptive kindergarten boys appear to be amenable to deflection by interventions that do not specifically target the neuropsychological deficits often hypothesized to cause chronic physical aggression (e.g., Arseneault, Tremblay, Boulerice, & Saucier, 2002; Arseneault, Tremblay, Boulerice, Séguin, & Saucier, 2000; Moffitt, 1993b; Raine, 1993; Raine, Brennan, & Mednick, 1997; Séguin, Pihl, Harden, Tremblay, & Boulerice, 1995). Interventions targeting social behavior may help children adjust to their social environments without necessarily modifying underlying physiological deficits, or they may have an indirect impact on these deficits (Keating & Hertzman, 1999).

The study had a number of important limitations. First, the longitudinal data that were used to trace developmental trajectories of antisocial behavior used only self-report and were limited to the period between 11 and 17 years of age. There is good evidence, including from the present study, that antisocial behavior problems start during the preschool years (Hay, Castle, & Davies, 2000; Keenan & Wakschlag, 2000; Loeber & Farrington, 2000; Tremblay, 2000). To fully understand developmental trajectories of antisocial behavior and their transformation by preventive interventions, we need studies that trace these developmental trajectories from early childhood to adulthood. A second important limitation of the study was the relatively small group of subjects submitted to the intervention. This not only resulted in low statistical power but also prevented more sophisticated analyses, such as the effect of the intervention on joint trajectories to explore its impact on comorbidity. Although the intervention showed a significant long-term impact on physical aggression, vandalism, and theft, it was applied to a specific group of male subjects in a given context, and replications will be needed to assess the extent to which these results can be generalized. Preventive studies with disruptive girls will be especially useful in clarifying the extent to which the present results can be generalized across gender in similar, and different contexts. Future studies will also need to investigate risk factors associated with each of these trajectories and possible interaction effects of these risk factors with the intervention. Such studies will also need to include dose-response and cost-effectiveness analyses.

### **Acknowledgements**

This study was made possible by grants from Québec's CQRS and FCAR funding agencies, Canada's NHRDP and SSHRC funding agencies, the Molson Foundation, the Canadian Institute for Advanced Research, and the National Consortium on Violence Research. We thank Lucie Delorme-Bertrand for coordinating the intervention; Hélène Beauchesne and Lucille David for supervising the data collections; and Lyse Desmarais-Gervais, Pierre McDuff, and Muriel Rorive for managing the data bank.

## REFERENCES

- Arseneault, L., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Saucier, J.-F. (2002). Obstetrical complications and violent delinquency: Testing two developmental pathways. *Child Development, 73*, 496-508.
- Arseneault, L., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Séguin, J. R., & Saucier, J.-F. (2000). Minor physical anomalies and family adversity as risk factors for adolescent violent delinquency. *American Journal of Psychiatry, 157*, 917-923.
- Blishen B. R., Carroll W. K., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 24*, 465-488.
- Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*, 389-394.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D. M., Horwood, J., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1992). The role of developmental theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology, 4*, 489-493.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asamow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a National Research Program. *American Psychologist, 48*, 1013-1022
- Côté, S., Zoccolillo, M., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2001). Predicting girls' conduct disorder in adolescence from childhood trajectories of disruptive behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 678-688.
- D'Unger, A. V., Land, K. C., McCall, P. L., & Nagin, D. S. (1998). How many latent classes of delinquent/criminal careers? Results from mixed Poisson regression analyses of the London, Philadelphia, and Racine cohorts studies. *American Journal of Sociology, 103*, 1593-1630.
- Farrington, D. P. (1987). Epidemiology. In H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 33-61). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Farrington, D. P., Ohlin, L. E., & Wilson, J. Q. (1986). *Understanding and controlling crime: Toward a new research strategy*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hawkins J. D., & Weis J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention, 6*, 73-97.
- Hay, D. F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development, 71*, 457-467.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behaviour and psychosocial development*. New York, NY: Academic Press.
- Jones, B., Nagin, D., & Roeder, K. (2001). A SAS procedure based on mixture models for estimating developmental trajectories. *Sociological Methods and Research, 29*, 374-393.
- Kazdin, A. E. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, IL: Dorsey Press.

- Keating, D. P., & Hertzman, C. (1999). Modernity's paradox. In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations* (pp. 1-17). New York, NY: Guilford Press.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 33-46.
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York, NY: Guilford Press.
- Koretz, D. (1991). Prevention-centered science in mental health. *American Journal of Community Psychology*, *19*, 453-458.
- Lahey, B. B., Waldman, I. D., & McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behavior, an integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 669-682.
- Land, K. C., & Nagin, D. S. (1996). Micro-models of criminal careers: A synthesis of the criminal careers and life-course approaches via semiparametric mixed Poisson regression models with empirical applications. *Journal of Quantitative Criminology*, *12*, 163-191.
- Loeber, R. (1990). Development and risk-factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, *10*, 1-41.
- Loeber, R. (1991). Questions and advances in the study of developmental pathways. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: III* (pp. 97-115). Rochester, NY: Rochester University Press.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, *12*, 737-762.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W. B., & Maughan, B. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. *Development and Psychopathology*, *5*, 103-133.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledging psychopath? *Psychological Bulletin*, *120*, 209-234.
- McCord, C. (1991). The cycle of crime and socialization practices. *Journal of Criminal Law and Criminology*, *82*, 211-228.
- Milan, A. M., & Kolko, D. J. (1985). Social skills training and complementary strategies in anger control and the treatment of aggressive behavior. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 101-135). New York, NY: John Wiley.
- Moffitt, T. E. (1993a). "Life-course persistent" and "adolescent-limited" antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*, 674-701.
- Moffitt, T. E. (1993b). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*, 135-151.
- Nagin, D. S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semiparametric, group-based approach. *Psychological Methods*, *4*, 139-157.
- Nagin, D. S., Farrington, D., & Moffitt, T. (1995). Life-course trajectories of different types of offenders. *Criminology*, *33*, 111-139.



- Nagin, D. S., & Land, K. C. (1993). Age, criminal careers and population heterogeneity: Specification and estimation of a nonparametric, mixed Poisson model. *Criminology*, *31*, 327-362.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent delinquency. *Child Development*, *70*, 1181-1196.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, *58*, 389-394.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, *44*, 329-335.
- Patterson, G. R., & Reid, J. B. (1984). Social interactional processes within the family: The study of moment-by-moment family transactions in which human social development is embedded. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *5*, 237-262.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *A social learning approach. IV. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. W. (1975). *A social learning approach to family intervention*. Eugene, OR: Castalia.
- Quetelet, A. (1833). *Research on the propensity for crime at different ages*. Brussels: M. Hayez, Printer to the Royal Academy.
- Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime: Criminal behavior as a clinical disorder*. New York, NY: Guilford Press.
- Raine, A., Brennan, P. A., & Mednick, S. A. (1997). Interaction between birth complications and early maternal rejection in predisposing to adult violence: Specificity to serious, early onset violence. *American Journal of Psychiatry*, *154*, 1265-1271.
- Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up: A sociological and psychiatric study of sociopathic personality*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Robins, L. N. (1992). The role of prevention experiments in discovering causes of children's antisocial behavior. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth to adolescence* (pp. 3-18). New York, NY: Guilford Press.
- Roeder, K., Lynch, K. G., & Nagin D. S. (1999). Modeling uncertainty in latent class membership: A case study in criminology. *Journal of the American Statistical Association*, *94*, 766-776.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1992). Crime and deviance. *Annual Review of Sociology*, *18*, 63-84.
- Schwartz, D., Flamant, R., & Lellouch, J. (1980). *Clinical trials*. New York, NY: Academic Press.
- Séguin, J., Pihl, R. O., Harden, P., Tremblay, R. E., & Boulerice, B. (1995). Cognitive and neuropsychological characteristics of physically aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *104*, 614-624.
- Shaw, D. S., & Bell, R. Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *21*, 493-518.
- Tonry, M., Ohlin, L. E., Farrington, D. P., Adams, K., Earls, F., Rowe, D. C., Sampson, R. J., & Tremblay, R. E. (1991). *Human development and criminal behavior: New ways of advancing knowledge*. New York, NY: Springer-Verlag.

- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129-141.
- Tremblay, R. E., & Craig, W. (1995). Developmental crime prevention. In M. Tonry & D. P. Farrington (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (Vol. 19, pp. 151-236). Chicago: University of Chicago Press.
- Tremblay, R. E., LeMarquand, D. C., & Vitaro, F. (1999). The prevention of ODD and CD. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525-555). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 285-300.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 560-568.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry, 51*, 732-739.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, H. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 117-138). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R. E., & McDuff, P. (1999). Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. *Development and Psychopathology, 11*, 287-304.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science, 5*, 201-213.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risk. *Psychological Bulletin, 115*, 28-54.

# 5 Preventive Intervention: Assessing Its Effects on the Trajectories of Delinquency and Testing for Mediational Processes<sup>1</sup>

*Frank Vitaro, Mara Brendgen and Richard E. Tremblay*

## ABSTRACT

This study assessed the impact of a prevention program on the growth of delinquency from 13 to 16 years of age and examined whether its impact operated through a chain of events compatible with many developmental models. The multicomponent prevention program targeted disruptive low socioeconomic status boys when they were aged 7 through 9 years. A growth-curve analysis showed that the level of delinquency for the prevention group was lower at 13 years (i.e., the intercept) than in the control group. There was, however, no direct effect of the program on the growth (i.e., the slope) of delinquency from 13 through 16 years of age. Path analysis showed that reduction in disruptiveness and increase in parental supervision by age 11, as well as association with nondeviant peers by age 12, were part of a chain of events that was found to mediate the effect of the program on the initial level of delinquency at 13 years. The analysis also showed that the program had an indirect effect through these variables on the growth of delinquency from 13 to 16 years of age. The discussion focuses on the possibility of using prevention studies to validate developmental models.

The science of prevention consists essentially of alleviating some modifiable risk factors or putting in place some modifiable protective factors that have been shown to be predictive of the targeted outcome (Coie et al., 1993). Risk factors for delinquency are relatively well-known (Robins, 1992). Prevention scientists usually design their program components with the purpose of modifying these early risk factors and with the hope that initial changes will set into motion a chain of events that will result in a strong effect on the final outcome.

## Developmental Sequence of Risk Factors

Children's early behavioral dispositions, particularly aggressive-hyperactive-oppositional behaviors (i.e., disruptiveness) represent a well-established risk factor toward delinquency (Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994). Other authors have stressed the contribution of parenting practices to the prediction of delinquent behaviors. Parental supervision, in particular, has been linked to later delinquent behaviors, especially among children living in poor urban areas (Larzelere & Patterson, 1990). Still, other researchers reported data showing that involvement with delinquent companions reliably predicted self-reported delinquency (Elliott, Huizinga, & Ageton, 1985).

---

<sup>1</sup> Previously published as: Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, 5(4), 201-213.

The previous risk factors can be linked in a chain of events that is imbedded in many established developmental models of delinquency (Coie, 1996; Patterson, Reid, & Dishion, 1992). In many of these models, it has been specifically suggested that ineffective parenting and difficult temperament lead to disruptive behaviors. In turn, disruptive behaviors lead to academic difficulties and rejection by peers and adults at school. Disruptive behaviors also foster association with deviant peers. Lack of parental supervision and support also contributes to this process, which eventually leads to initiation or escalation in delinquent behaviors.

As already mentioned, most preventionists select their program components so as to influence the risk or protective factors that, according to established developmental models, have the potential to initiate the chain of events (also called intermediate variables or mediators) through which changes on these initial risk or protective factors should influence the final outcome. Yet, few authors have actually examined if the mechanisms through which their prevention program impacted the final outcome corresponded to the hypothesized chain of events. This “black box” approach, which focuses solely on the assessment of distal outcomes, is still very much present despite the acknowledged potential of prevention studies to contribute to the validation of the developmental models that initially inspired them (Kellam & Rebok, 1992; Loeber & Farrington, 1995; Robins, 1992).

### **Use of Prevention to Test Developmental Sequences of Risk/Protective Factors**

Some notable exceptions do, however, exist. Dishion and Andrews (1995) reported data showing that a change in coercive parent-child exchanges following an intervention program was associated with a reduction in antisocial behavior at home and at school. Coie and collaborators from the FASTTRACK program (1997) also showed that a number of child and parent factors mediated the effects of the program on teacher- and parent-rated conduct problems by the end of Grade 3 (i.e., by ages 9-10). Finally, Vitaro, Brendgen, Pagani, Tremblay, and McDuff (1999) found that association with less deviant peers partly mediated the effect of their prevention program on age 13 conduct disorder. Altogether, these studies included elements covering three important domains represented in most developmental models of delinquency or conduct problems as described earlier: child characteristics, parental disciplinary practices, and peers. None of them, however, included elements from all three developmental domains to test whether they operated as a chain to mediate the effects of the program on later delinquency as prescribed by the models from which they originated.

The first purpose of this study was to examine whether a program designed to prevent delinquency operated through a chain of events that included child-related (i.e., reduction in disruptive behaviors), parent-related (i.e., parental supervision), and peer-related (i.e., association with deviant peers) variables. According to the typical theoretical model described earlier, reduction in children’s disruptiveness and improvement in parental supervision were considered proximal effects of the program and were collected at postintervention (Patterson, 1982). Association with deviant peers during early adolescence was considered as an intermediate variable that would be influenced by the proximal effects of the program (which were considered as triggers) and contribute additional mediation for the effect of the program on delinquency during adolescence (Elliott et al., 1985).

The prevention program used in this study was targeted to disruptive boys and their families when the boys were 7 through 9 years of age and included two components: a parental

management skills training program in the home and a child social and social-cognitive skills training program at school. A two-component program, including parent and child training, was deemed more promising than single-component programs (Kazdin, 1985). In addition, each component was intended to trigger the first two elements of the theoretical pathway we wanted to influence to prevent delinquency: the parent management skills training component was intended to improve parents' disciplinary practices and supervision deficits, whereas the social and social-cognitive skills training component with the children in small group formats involving prosocial peers was intended to reduce children's aggressive and hyperactive behaviors by teaching them alternative behaviors to aggression and self-control strategies. Follow-up data showed that the program reduced teacher-rated disruptiveness up to age 12 and self-reported delinquency up to age 15, in comparison to a control condition (Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro, & Pihl, 1995). However, no data on later delinquent behaviors have been reported and the pathway(s)<sup>2</sup> through which the program achieved its impact on later delinquency have not been examined.

### **Use of Trajectories as Outcome Measures**

This article presents new data showing the impact of the prevention program on self-reported delinquency up to age 16 years, which is 7 years after the end of the program. Because age 16 corresponds to the age when delinquency peaks during adolescence (Elliott, 1994), it seemed appropriate to assess the impact of the program and the role of possible mediators up to that point in time.

As a preliminary analysis, we examined the impact of the prevention program on the trajectories (i.e., growth curves) for delinquency from early to midadolescence. The program might not have had an effect on age 16 delinquency when the prevalence of delinquency is highest, but this negative finding would not preclude the possibility that the program could still have had an effect on delinquency at earlier ages. If this were the case, it could be concluded that the program delayed the onset of delinquency, but did not reduce it during the critical period of midadolescence. According to this model (i.e., Model 1), the boys in the prevention group would follow a trajectory similar to the late-onset-adolescence-limited delinquents: During early adolescence they would score lower than the control group but they would catch up by midadolescence (Farrington et al., 1990). Consequently, the intercept for their delinquency curve by early adolescence should be lower than for the boys in the control group, but the slope should be steeper because they would be increasing their delinquent behaviors more rapidly through midadolescence (i.e., up to age 16).

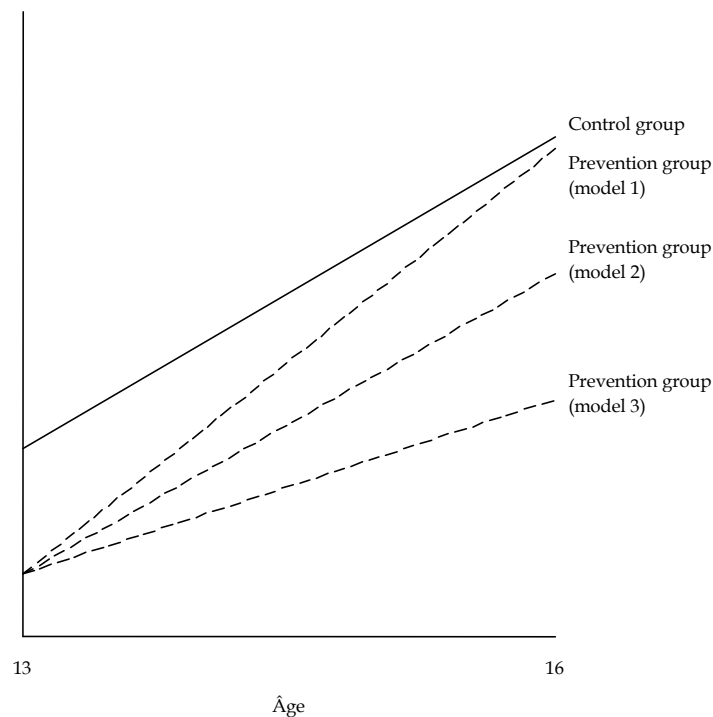
It is also possible that the program had an impact on delinquency by early adolescence and that this impact remained constant throughout adolescence (i.e., up to age 16 years; Model 2). In other words, the intercept of the prevention boys' delinquency curve would be lower than the control boys' curve, but their slopes would be similar (i.e., positive in both groups). It could be concluded that the program reduced the overall level of delinquency, but did not modify the tendency in both groups to increase their delinquent behaviors.

---

<sup>2</sup> Although the variables included in the present pathway are illustrative of four important domains of a youth's life (i.e., personal characteristics, family, peer, and school) they are by no means exhaustive of all the variables that might play a role on the trajectories toward delinquency.

Finally, it is possible that the prevention program was successful in mitigating the increase in delinquency during adolescence, in addition to, lowering the initial level of delinquent behaviors (Model 3). Therefore, it could be concluded that the boys in the prevention group would resemble well-adjusted adolescents who tend to refrain from engaging in delinquent behaviors despite the general and rapid rise in delinquency during midadolescence (Elliott, 1994).

Other possibilities, such that the prevention program neither influenced early adolescent nor midadolescence delinquency or that it influenced only midadolescent delinquency (i.e., had a sleeper effect), also exist. These possibilities, however, can be ruled out because it has been established already that the program had an impact on early delinquency (Tremblay et al., 1995). Thus, the second purpose of this study was to examine in which way the prevention program influenced the delinquency trajectory from age 13 (early adolescence) through age 16 (midadolescence) and examine if the chain of theoretically relevant variables described earlier played a mediating role. The three possible ways in which the prevention program could have influenced delinquent trajectories during adolescence in comparison with the control condition are illustrated in Figure 1. To avoid possible confounds in the analyses assessing the effect of the program on delinquency and the analyses exploring the putative mediating chain of events, we controlled for family and socioeconomic factors as well as for children's cognitive abilities (i.e., IQ) because of their links with delinquency in past research (Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, & Van Kammen, 1998).



**Figure 1.** *Three Possible Models of Delinquency Development during Adolescence as a Function of Participation in the Prevention Program*

## METHOD

### Participants

The 120 boys who participated in this study were drawn from a sample of 904 White boys whose disruptiveness was assessed by their teachers in kindergarten ( $M$  age = 6.0 years,  $SD$  = 0.3). In kindergarten, the boys in the sample were in 53 schools located in low socioeconomic status (SES) areas of Montreal, Canada. All the boys' parents were French-speaking and had fewer than 14 years of schooling ( $M$  = 10.5). In addition, their average SES level was lower than the national norm as indicated by the parents' scores on the Blishen and McRoberts (1976) occupational prestige scale, which was used to score parents' occupations (occupational prestige averaged across both parents or of working parent = 38.87,  $SD$  = 12.48, compared with 42.08,  $SD$  = 12.09, for a representative sample of parents with sons of the same age living in the Province of Quebec). The 13% of boys who lived in families on social welfare or unemployment insurance received the minimum score on the scale (i.e., 17.8).

### Selection Instrument and Group Composition

Kindergarten teachers rated boys' behavior at age 6 using the disruptiveness scale of the Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay et al., 1991). Ratings took place near the end of the school year, in April or May. The disruptiveness scale included 13 items that tapped hyperactivity-aggressiveness and opposition-related behaviors. Teachers indicated whether items (a) did not apply (0), (b) applied sometimes (1), or (c) applied often (2). Internal consistency was high ( $\alpha$  = .87).

From the original sample of 904 boys, those who received scores above the 70th percentile on the SBQ disruptiveness scale in kindergarten ( $n$  = 259) were classified as disruptive and considered at risk for delinquency. We considered those boys at risk for delinquency, because, although this cutoff point is not particularly stringent, it has been used successfully to predict serious maladjustment in this sample (Tremblay et al., 1994). In addition, the boys in this sample originated from low SES neighborhoods and from parents with low educational backgrounds, which has been shown to contribute to the prediction of delinquency above and beyond children's personal dispositions (Farrington, 1992).

The 259 disruptive boys were randomly assigned to one of the following groups:<sup>3</sup> (a) prevention group (IN group;  $n$  = 75); (b) no treatment-control group (CO group;  $n$  = 60); and (c) sensitization-contact group (SC group;  $n$  = 124). In addition, 32, 19, and 42 parents from the IN, CO, and SC groups, respectively, refused to participate in the study. Consequently, the IN, CO, and SC groups included 43, 41, and 82 participants, respectively, at the beginning of the study. These numbers were further reduced to 31 (IN group), 34 (CO group), and 55 (SC group), because of missing data on the variables of interest. The boys in each group who were lost due to refusal or missing data did not differ across the three groups. The remaining boys in the three groups did not differ on age 6 measures (i.e., teacher-rated disruptiveness, mother and father occupational prestige, mother and father educational level). A series of  $t$  tests also showed that

---

<sup>3</sup> Because of limited resources, a little more than one out of four boys was selected to participate in the prevention group. Also, because of our interest in examining family interactions in the laboratory, the remaining boys were subdivided in a ratio of 2 for 1 in the sensitization-contact group and the no treatment-control group, respectively. This resulted in unequal number of participants in the three groups.

the boys in the three groups who dropped out were not rated more disruptive in kindergarten and did not come from more economically disadvantaged families than those who remained in the study throughout (mean disruptiveness scores—14.91 vs. 14.08; mean occupational prestige scores—35.02 vs. 35.27).

The SC group was included to control for the possible influence of mere contact with researchers and participation in a research study. Boys in this group and their families spent 1 half-day every 2nd year in the university lab to participate in a series of tests and observation sessions. Families were also visited during 4 evenings for observation purposes in the home setting. Finally, each child was observed at school for half a day on four occasions and spent a whole day in the university lab during the summer. In contrast, CO boys were only followed through questionnaires sent to parents and teachers.

Preliminary analyses revealed that boys in the SC and CO group did not differ on any variable measured at pretest or posttest or during follow-up to age 16 years. Therefore, it was decided to collapse the CO and SC boys into one group (i.e., CO group).

### **Prevention Program**

The prevention program was implemented over a 2-year period, from ages 7 to 9 (typically during Grades 2 and 3). In current terminology, the program could be called an “indicated” preventive intervention (Mrazek & Haggerty, 1994).

The program included two components (i.e., social skills training with the children and improvement of parental skills) that were believed at that time to be most likely to alter the boys’ disruptive behaviors (Kazdin, 1985). Because many disruptive children are deficient in social skills and problem-solving strategies, it was believed necessary to teach them these skills. It was expected that they would become less disruptive if they learned alternate appropriate behaviors (Milan & Kolko, 1985). Improvement of parental skills (i.e., use of reinforcement contingencies and sustained supervision) was also selected as a strategy to reduce disruptive behaviors at home and facilitate the generalization and consolidation of the skills learned by the children at school.

Social and problem-solving skills training was conducted at school in small groups. Four trained professionals (two childcare workers, one social worker, and one psychologist) conducted the sessions. In each group, there were four or six teacher-nominated prosocial boys and one or two target boys. Including the prosocial boys in the sessions served two purposes: First, they were positive models and reinforcement agents. Second, their presence allowed the target children to participate without being stigmatized by classmates.

The school-based biweekly training sessions took place between the months of November and April for 2 consecutive years. Each session lasted for about 45 minutes. Verbal instructions, positive reinforcement, modeling, and behavioral rehearsal were used to teach the specific skills to the target boys.

The professionals responsible for the training sessions met twice with each teacher to monitor the child’s progress in the classroom and help the teacher set up reinforcement contingencies to support production of the learned skills in the classroom. This procedure,



however, was implemented in only half of the classrooms with a target child, because half of the teachers refused to participate in this part of the program.<sup>4</sup>

Parent training was adapted from the program developed by the Oregon Social Learning Center (Patterson, Reid, Jones, & Conger, 1975). The same four professionals who conducted the social and problem-solving sessions at school conducted the parent training sessions in the boys' homes. Parents were first taught to recognize, observe, and record their children's problem behaviors. Next, they were taught to define appropriate behaviors and to set clear objectives for their child. Third, they learned how to use verbal and material reinforcers in a systematic and contingent manner to reinforce the child's appropriate behaviors. Parents also learned to punish inappropriate behavior systematically and moderately with short time-out periods. Response-cost strategies involving the use of naturally occurring consequences for inappropriate behavior also were used (i.e., if the child broke something that did not belong to him, then he had to replace it). Parents were encouraged to supervise their children's schoolwork and monitor their children's behavior outside the home. Finally, parents were taught how to manage family crises through problem solving and how to use negotiation strategies in everyday situations.

Parents participated in an average of 17.4 sessions ( $SD = 13.2$ ;  $Mdn = 15$ ). The maximum number of sessions was 47. Six families participated in only two training sessions. For most of the families, the number of training sessions depended on how well the therapist believed the parents had mastered the targeted skills. For 14 families, however, the training ended prematurely because the parents were unmotivated. The boys from these families were nevertheless kept in the IN group for the purpose of the following analyses.

*Implementation Assessment.* At the end of each child or parent session, the professionals responsible for the program application indicated whether the session had taken place and the percentage of content delivered during the session relative to a preplanned standardized content. More than 85% of the children attended at least two-thirds of the social skills training sessions. For parents, the number of sessions varied greatly as already indicated. Although debatable on purely methodological grounds, this seemed sound practice from a clinical, ethical and administrative perspective.<sup>5</sup> Despite variation, more than 75% of parents covered at least two-thirds of the content and objectives of the parent training component. In addition, child sessions were videotaped and were used by the program coordinator to give weekly feedback to each of the professionals and maintain standardization in program elements across them.

### **Instruments Used to Assess Proximal and Potential Mediating Variables**

*Postintervention Disruptiveness.* Six items of the SBQ disruptiveness scale (Tremblay et al., 1991) were used to assess boys' behavior problems 1 year after the end of the program (i.e., when the boys were 11 years old). These items were selected because they specifically tapped

---

<sup>4</sup> We compared prevention group (IN) boys whose teachers implemented the teacher component to those whose teachers did not but found no significant differences on any of the dependent measures (i.e., postintervention disruptiveness, friends' deviancy, delinquent behaviors). This result, however, should be examined in light of the weak statistical power attributable to the small size of the two subgroups of IN boys and in light of the absence of possible confounding factors such as teacher characteristics or other interventions in the classroom (which, unfortunately, we did not assess).

<sup>5</sup> Given that number of training sessions for parents depended on their success towards achieving the parent component objectives, it did not seem appropriate to perform a dosage-effect analysis.

physical aggressiveness (three items), hyperactivity (two items), and lack of discipline (one item). The teachers who did the ratings had not been involved in any way with the application of the program during the previous years. The internal consistency of the disruptiveness scale at age 11 years was high ( $\alpha = .92$ ).

*Parental Supervision.* Three items relating to parental supervision were rated by the boys when they were 11 years old. These items were “Do your parents know where you are when you go out?” “Do your parents know who you hang around with?” and “Is there a rule in your family about the friends you can hang around with?”. Each item was rated on a 4-point scale ranging from 0 (*never*) to 1 (*sometimes*) to 2 (*most of the time*) to 3 (*all the time*). Alpha was .72.

*Friends’ Deviancy.* The Pupil Evaluation Inventory (PEI; Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub, & Neale, 1976) aggressiveness-disturbance scale was used to gather classmates’ assessments of IN and CO participants’ mutual friends when they were 12 years old.

First, the item “those who are your best friends” was used to identify participants’ mutual friends (i.e., boys who had been rated as a best friend by the participant and who, in turn, had rated the participant as one of their four best friends; Bukowski & Hoza, 1989). Because only boys could be nominated, all mutual friends were boys. When participants had more than one mutual friend, average scores were computed across mutual friends. About half of the boys in each group had no mutual friend. To avoid losing these participants, the score of their first nominated friend was used in the analyses. The PEI aggressiveness-disturbance scale was then used to assess friends’ characteristics. The aggressiveness-disturbance scale includes 20 items such as, “those who are mean and cruel to others” and “those who say they can beat everybody up.” Participants’ classmates (boys and girls) nominated up to four boys in the classroom who best fit each descriptor. PEI assessment took place near the end of the school year. Scores were standardized within each classroom. Limiting nomination of friends to the classroom probably did not overly restrict nominations to real friends because for schoolchildren a majority of friends are classmates (Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1995) and because children went to school in their own neighborhoods.

### **Instrument Used to Assess the Distal Outcome – Delinquency**

Participants answered a 27-item Self-Reported Delinquency Questionnaire (SRDQ; LeBlanc & Tremblay, 1988) when they were 13, 14, 15, and 16 years old. The SRDQ assesses involvement in delinquent behaviors over the last 12 months. It comprises physical violence, theft, vandalism, and drug abuse subscales. The physical violence subscale includes 10 items. Examples are (a) used a weapon during a fight, (b) beat someone up for no reason, (c) engaged in a fistfight; and (d) threw rocks or other objects at someone. The theft subscale includes seven items. Examples are (a) stole \$100 or more, (b) broke a door or window to steal something, and (c) stole a bicycle. The vandalism subscale includes six items. Examples are (a) vandalized a car, (b) intentionally set a fire, and (c) intentionally destroyed school property. Finally, the drug abuse subscale included three items. Examples are (a) got drunk and (b) used marijuana. Each question was rated on a 4-point scale 1 (*never*) to 2 (*once or twice*) to 3 (*often*) to 4 (*very often*). Cronbach’s alphas varied from .87 to .92 (from ages 13 through 16 years). LeBlanc and McDuff (1991) reported temporal stability and satisfactory concurrent validity of the SRDQ with adolescent boys. Others have also documented the validity of self-reported delinquency

(Hindelang, Hirschi, & Weiss, 1981; Klein, 1989). The SRDQ items were embedded in a series of questions about school, hobbies, social relations, and parent relations.

### **Control Variables**

*Sociofamily Adversity.* When the boys were 6 years old, mothers provided information pertaining to family structure, educational levels of parents (or the parent with whom the child was living), occupations of parents (or the parent with whom the child was living), and ages of parents at the birth of their first child. The Blishen, Carroll, and Moore (1987) scale for occupational prestige was used to score each parent's occupation on a continuous scale. Family structure and parental education and occupation have been linked to children's behavior problems or delinquency (Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984; Velez, Johnson, & Cowen, 1989). Mother's age at the child's birth has also been negatively related to prevalence and persistence of children's externalizing problems (Stouthamer-Loeber, Loeber, Van Kammen, & Zhang, in press). An index of family socioeconomic disadvantage was compiled in the following manner: parental age at the birth of the first child, number of years in school, and occupation were each given scores of 1 if the parent was in the lowest 30th percentile and scores of 0 if the parent was above the 30th percentile. Children living with both biological parents received scores of 0, and all others were scored 1. For single-parent families, only the custodial parent's occupation, education, and age at the first child's birth were considered. A sociofamily adversity index ranging from 0 to 1 was computed by dividing the total score by the number of variables used.

*Verbal IQ.* Because IQ has been shown to predict delinquency above and beyond sociofamily variables, it was also controlled for in this study (Moffitt, Gabrielli, Mednick, & Schulsinger, 1981). Verbal IQ was assessed at age 13 using the Sentence Completion Test (SCT; Lorge & Thorndike, 1950). Because IQ is stable from childhood to adolescence (Moffitt, Caspi, Harkness, & Silva, 1993), age 13 verbal IQ was used as a proxy for preintervention IQ, which was not assessed. Veroff, McClelland, and Marquis (1971) reported high correlations between the SCT and different measures of intelligence. They also found that SCT scores predicted school dropout rates. Finally, a significant relationship ( $r = .67$ ) was obtained between the SCT at age 13 and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised at age 10 for a random subsample ( $n = 80$ ) of boys drawn from the initial sample of 904 boys used in this study.

## **RESULTS**

### **Testing the General Shape of the Delinquency Trajectory from 13 to 16 Years of Age**

The effect of the intervention program on the trajectory of delinquency from age 13 to age 16 and the potential mediating pathways were tested by means of growth curve analysis using the LISREL software package (Jörëskog & Sörbom, 1996) and following the procedure described by Willet and Sayer (1994). On the first step of the analyses, the general shape of the trajectory of delinquency was examined. For that purpose, a model was specified where the four measures of delinquency (i.e., from ages 13 through 16) were used as indicators of the latent growth parameters, intercept, slope, and slope-squared. The squared growth parameter was included to test for the possibility of a curvilinear trajectory of delinquency. In this initial model, the measurement errors of the indicators were assumed to be both independent and

homoscedastic. The following parameters were of specific interest for the evaluation of the trajectories of delinquency:

1. The mean of the intercept, which describes the average level of delinquency at time equal 0 (i.e., age 13 in this model).
2. The mean of the slope, which describes the average rate of change across time.
3. The mean of the slope-squared parameter, which describes the acceleration or deceleration in the growth of delinquency over time.
4. The variances of these three growth parameters, which describe their interindividual variability.
5. The covariances among intercept, slope, and slope-squared.

Due to the directed nature of the expectations, one-sided tests were employed to examine the significance of the estimated parameters. The correlations among the variables used in this analysis, as well as their respective means and standard deviations, are presented in Table 1.

**Table 1.** *Correlations, Means, and Standard Deviations of the Variables Used in the Growth Curve Analysis without Predictor Variables*

	A	B	C	D
A. Delinquency at Age 13	1.00			
B. Delinquency at Age 14	0.63*	1.00		
C. Delinquency at Age 15	0.48*	0.77*	1.00	
D. Delinquency at Age 16	0.42*	0.73*	0.73*	1.00
<i>M</i>	32.06*	34.17	35.95*	36.93
<i>SD</i>	5.55	8.98	10.50	12.43

Note. *N* = 120.

\*  $p < .001$ .

The overall fit of the initial growth model to the data was acceptable,  $\chi^2_{(4)} = 27.74$ ,  $p < .001$ , Goodness-of-Fit Index (GFI) = .92, Comparative Fit Index (CFI) = .94, Incremental Fit Index (IFI) = .94. Inspection of the residuals and LISREL modification indexes indicated, however, that a relaxation of the homoscedasticity assumption regarding the measurement errors across time would significantly improve model fit. The relaxed model indeed showed a significant improvement in fit compared to the previous one,  $\Delta\chi^2(\Delta_3) = 27.15$ ,  $p < .001$ , GFI = 1.00, CFI = 1.00, IFI = 1.00. The parameter estimates of this model showed that both the mean of the intercept and the mean of the slope were significantly different from zero, whereas the mean of the slope-squared parameter did not significantly differ from zero. The variances of both the intercept and the slope parameter were also significantly different from zero, but the variance of the slope-squared parameter was not. Because none of the values associated with the curvilinear component of the delinquency-trajectory (i.e., the slope-squared parameter) had reached statistical significance, the growth model was reestimated including only the intercept and the linear growth component. The fit of this new model was somewhat lower than that of the previous one, yet still acceptable,  $\chi^2_{(5)} = 21.86$ ,  $p < .001$ , GFI = .93, CFI = .94, IFI = .94. This model was therefore used as the baseline model to examine the shape of the delinquency trajectory from 13 to 16 years of age. Specifically, the average level of delinquency at age 13 in

our sample was 32.16,  $p < .001$ , and it linearly increased by a value of 1.72 per year,  $p < .001$ . The variances of both the intercept and the slope parameter were also significantly different from zero, 25.48,  $p < .001$ , and 10.38,  $p < .01$ , respectively. In addition, the intercept and slope were positively associated,  $r = .20$ ,  $p = .08$ . This pattern of results indicates that “the average boy” followed a linear growth trajectory of delinquent behavior, although participants varied considerably in their initial level of delinquency at age 13 and also with respect to the amount of increase in delinquent behavior per year. Moreover, boys who displayed higher initial levels of delinquent behavior at age 13 also tended to show a larger amount of increase in delinquency from 13 to 16 years of age.

### Testing the Direct and Meditated Effect of the Intervention Program on the Delinquency Trajectory from 13 to 16 Years of Age

The next set of analyses examined whether participation in the intervention program could explain some of the variance associated with the intercept and the slope of the delinquency trajectory and whether the link was mediated through postintervention disruptiveness, postintervention parental supervision, and friends’ deviancy. To avoid potential confounds, the effects of family adversity, children’s IQ, and preintervention disruptiveness were controlled for in the analyses. To reduce model complexity, the effects of these variables were controlled by partialling their effect from the covariance matrix used in the analyses. The partial correlations among all the variables used in the analysis (controlling for family adversity, children’s IQ, and preintervention disruptiveness), as well as their respective means and standard deviations, are presented in Table 2.

**Table 2.** Correlations, Means, and Standard Deviations of the Variables Used in the Growth Curve Analysis with Predictor Variables

	A	B	C	D	E	F	G
A. Delinquency at Age 13	1.0						
B. Delinquency at Age 14	0.64****	1.0					
C. Delinquency at Age 15	0.48****	0.77****	1.0				
D. Delinquency at Age 16	0.42****	0.72****	0.73****	1.0			
E. Friends' Deviancy	0.29****	0.40****	0.42****	0.26***	1.0		
F. Disruptiveness	0.20**	0.17**	0.19**	0.30****	0.10	1.0	
G. Parental Supervision	-0.29****	-0.36****	-0.29****	-0.32****	-0.35****	-0.11	1.0
H. Intervention	-0.16**	-0.15**	-0.11	-0.18**	-0.17**	-0.20**	0.13*
<i>M</i>	32.06	34.17	35.95	36.93	-0.17	5.18	7.51
<i>SD</i>	5.55	8.98	10.50	12.43	0.57	2.85	1.93

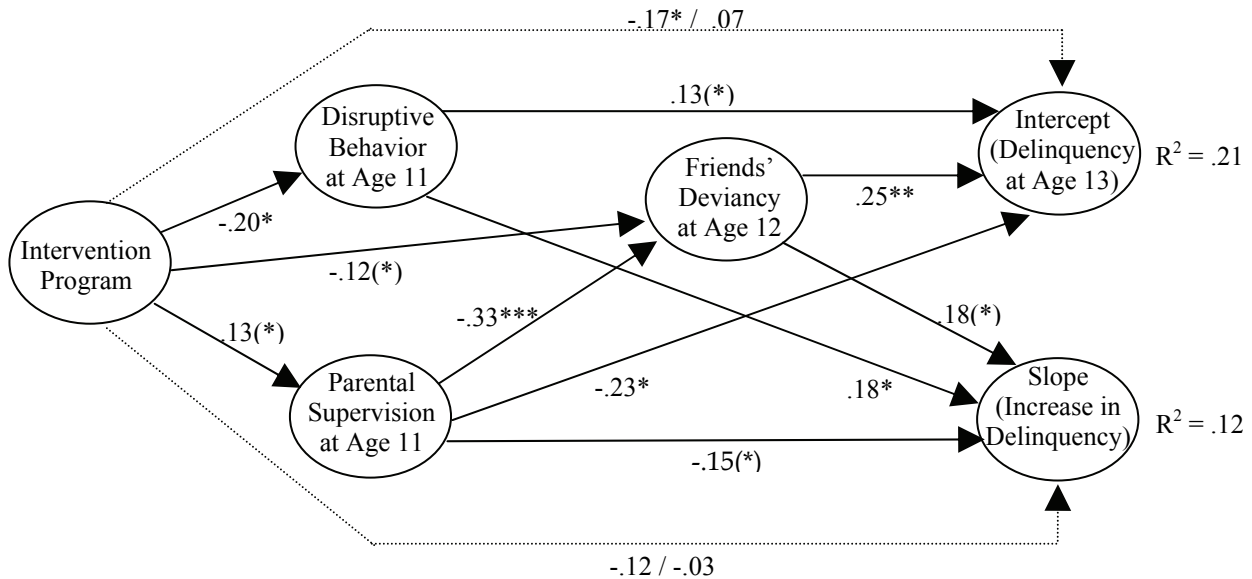
Note.  $N = 120$ . Correlations are partial correlations adjusted for family adversity, adolescents’ IQ, and preintervention disruptiveness. The intervention variable is coded so that a higher value represents participation in the program.

\*  $p < .10$ ; \*\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*\*  $p < .001$ .

First, the direct effect of the prevention program on the trajectory of delinquency was tested without the potential mediator variables in the model. For this purpose, a model was specified where participation in the intervention program was included as a predictor of the two growth parameters, intercept, and slope. This model showed an acceptable fit,  $\chi^2(7) = 23.34$ ,  $p < .01$ ,  $GFI = .94$ ,  $CFI = .94$ ,  $IFI = .94$ . The results showed that participation in the intervention program was related to a lower intercept (i.e., the initial level of delinquency at age 13),  $\beta = -.17$ ,

$p < .05$ , which corresponds to a reduction of the delinquency level at age 13 by 1.95 associated with the intervention program. Thus, the mean rate of delinquency exhibited by the boys in the control group was 32.15, whereas the boys in the intervention group had a mean level of 30.20.<sup>6</sup> The effect of the intervention program on the rate of increase in delinquency per year did not reach statistical significance, however,  $\beta = -.12, p = .13$ .

On the next step of the analyses, the potential mediating variables were included in the model and all possible direct relations among the variables were estimated. Specifically, the intercept and the slope parameter were regressed on friends' deviancy at 12 years of age, postintervention parental supervision and postintervention disruptiveness<sup>7</sup> at 11 years of age, and program participation. Friends' deviancy was in turn regressed on postintervention parental supervision, postintervention disruptiveness, and program participation. Postintervention parental supervision and postintervention disruptiveness were themselves regressed on program participation. In addition, postintervention parental supervision and postintervention disruptiveness were allowed to covary. The fit of this model was also acceptable,  $\chi^2_{(14)} = 39.47, p < .001, GFI = .93, CFI = .92, IFI = .93$ . The full model with the estimated parameters obtained from this analysis is presented in Figure 2.



**Figure 2.** Model including the direct and indirect effects of the intervention program and post-intervention parental supervision, post-intervention disruptiveness and friends' deviancy on the trajectory of adolescents' delinquent behavior from 13 to 16 years of age. Standardized coefficients are based on LISREL maximum-likelihood estimates. For simplicity, coefficients that are not significant at  $p < .10$  are not presented. The dotted lines pertain to the direct effects of the intervention on the intercept and the slope of the delinquency trajectory before and after the inclusion of post-intervention parental supervision, post-intervention disruptiveness and friends' deviancy. †  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

<sup>6</sup> The mean values of the intercept in this model do not necessarily exactly correspond to the one reported previously for the whole sample, because values are LISREL-maximum-likelihood estimates that take into account whether predictor variables are included in the model.

<sup>7</sup> In fact, these are residual change scores since age 6 preintervention disruptiveness was controlled for.

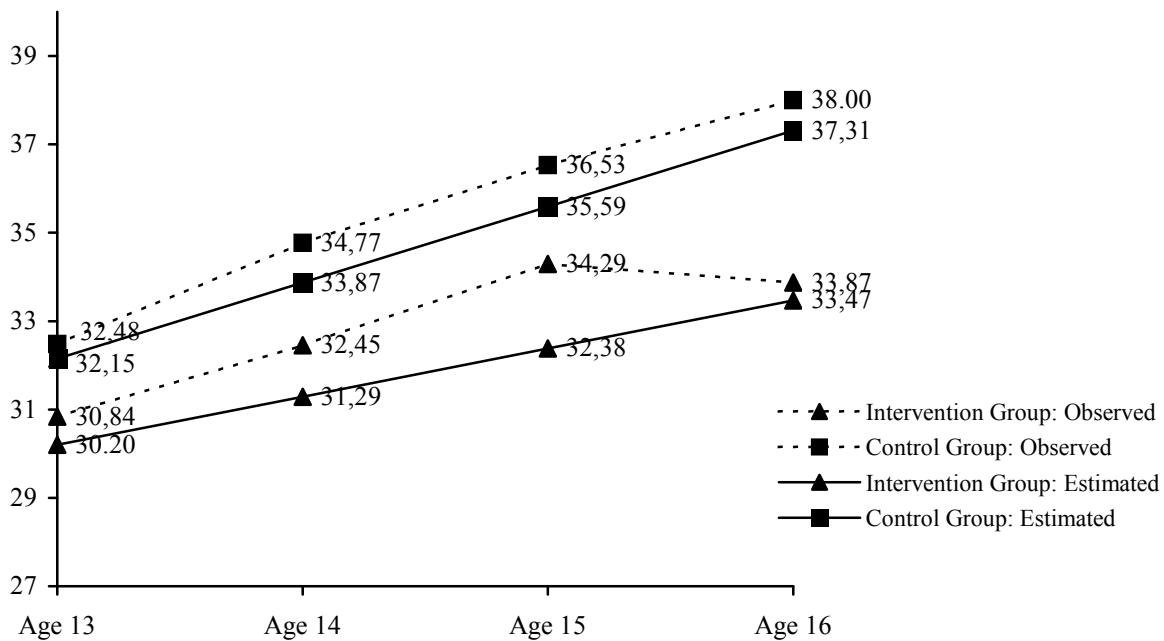
As can be seen in Figure 2, the participation in the intervention program no longer had a significant direct effect on the intercept (i.e., adolescents' initial delinquent behavior at 13 years of age),  $\beta = .07, p = .24$ , after inclusion of the mediator variables. Instead, the intervention program was indirectly related to the intercept, mediated via four different pathways. First, participation in the intervention program was related to a higher level of postintervention parental supervision,  $\beta = .13, p = .08$ , which, in turn, was directly related to a lower level of the intercept of delinquency at 13 years of age,  $\beta = -.23, p < .05$ . The second pathway was also mediated through postintervention parental supervision. Specifically, parental supervision had, in addition to a direct effect, also an indirect effect on the intercept, because a higher level of postintervention parental supervision was related to a lower level of friends' deviancy,  $\beta = -.33, p < .001$ , which, in turn, was also related to the intercept of delinquency at 13 years of age,  $\beta = .25, p < .01$ . The third indirect pathway from the intervention program to the intercept of delinquent behavior was mediated through postintervention disruptiveness. Program participation was related to a lower level of postintervention disruptiveness,  $\beta = -.20, p < .05$ , which, in turn, was related to the intercept of delinquency at 13 years of age,  $\beta = .13, p = .08$ . The fourth indirect pathway from the intervention program to the intercept of delinquent behavior was mediated only through friends' deviancy, as program participation was also directly related to a lower level of friends' deviancy,  $\beta = -.12, p = .09$ . The overall indirect effect of the intervention program on the intercept of delinquent behavior via these four pathways was  $\beta = -.10, p < .05$ . Overall, the model explained 21% of the variance associated with the intercept.

Although the previous analysis had shown that the intervention program had no significant direct effect on the slope of delinquency (i.e., the annual rate of increase in delinquent behavior from 13 to 16 years of age), the full model with the mediator variables showed that the intervention program had an indirect effect on the slope. Although this indirect effect on the slope does not represent a mediation effect like the one described previously for the intercept, it nevertheless indicates that the intervention program significantly, albeit indirectly, contributes to the explanation of the variance of the slope of the delinquency trajectory. As can be seen in Figure 2, this indirect effect on the slope worked through the same four pathways that were associated with the previously described indirect effect on the intercept of delinquency. Specifically, the intervention program was related to the slope of delinquency through a direct effect of postintervention parental supervision on the slope,  $\beta = -.15, p = .08$ , and through an indirect effect of postintervention parental supervision on the slope via friends' deviancy, which was also related to the slope of delinquency,  $\beta = .18, p = .06$ . There was also an indirect effect of the intervention program on the slope only through friends' deviancy. Finally, there was an indirect effect of the intervention on the slope via postintervention disruptiveness, which itself had a direct effect on the slope of delinquency,  $\beta = .18, p < .05$ . The overall indirect effect of the intervention program on the slope of delinquency (i.e., the yearly rate of change in delinquency) via these four pathways was  $\beta = -.09, p < .05$ , which corresponds to a reduction of the slope of the delinquency trajectory by .63. Overall, the model explained 12% of the variance associated with the slope. In Figure 3, the observed and the estimated delinquency trajectories are presented for the intervention and the control group.

## DISCUSSION

Results from the growth curve analysis indicated that boys in the IN group displayed less delinquency by age 13 relative to boys in the CO group. They did not, however, increase more

slowly between ages 13 and 16. It is worth mentioning that the  $p$  value for the direct effect of the program on the slope for delinquency was .13 and did not attain statistical significance probably because of the relatively small sample size. As suggested by Tukey (1991),  $p$  values up to .15 may be indicative of tendencies that should not be totally overlooked. In addition, by 16 years of age the IN boys became indistinguishable from the rest of the boys in the sample who scored below the 70th percentile on kindergarten teacher-rated disruptiveness and whose mean delinquency score by age 16 years was 34.32 ( $SD = 7.4$ ). This finding adds social validity to the already significant effect of the program on delinquency. It also supports Model 3 that the IN boys have become adjusted with respect to delinquency although, as mentioned earlier, their rate of increase in delinquency from age 13 to age 16 was not significantly different from the rate of increase for the CO boys (which suggests that Model 2 is supported). In conclusion, it is not clear whether the delinquency trajectories for the IN boys relative to their CO counterparts support Model 2 or Model 3, even if strictly speaking they seem to support Model 2.



**Figure 3.** *Observed and Estimated Delinquency Trajectories from Age 13 to Age 16 from the Intervention and the Control Group. Estimated values are LISREL maximum-likelihood estimates based on the direct effect of the program on the intercept and the indirect effect of the program on the slope (see text).*

Results from this study also showed that the prevention program decreased children's disruptiveness and improved parent supervision (as perceived by the participants themselves). In addition, the program directly and indirectly (through parental supervision) influenced the association of IN boys with less deviant peers. This chain of events mediated ( $\beta$  dropped from .17 to .07) the direct effect of the program on the initial level of delinquency by age 13 years. Consequently, the developmental models that include a chain of events similar to the one in this study are supported. It should be noted, however, that although plausible, this model is but one of many possible models and that a comparison between alternative models is needed. This is



indicated by the finding that the prevention program retained a residual direct effect suggesting additional mediators. The current chain of events was not expected, however, to completely mediate the impact of the prevention program on the intercept. Also, after the inclusion of the mediators the effect of the program on the growth in delinquency from age 13 to age 16 (i.e., the slope) dropped from  $\beta = .12$  to  $\beta = .03$ , a difference that is comparable to the change in the direct effect of the program on the intercept after inclusion of the mediators. No mediation, however, can be claimed because the program did not have a clear statistical impact on the slope to start with. These results nevertheless suggest an indirect effect of the program on the rate of increase in delinquency from age 13 through age 16.

In accordance with suggestions made by Coie (1996) and Reid (1993), these results confirm the relevance of targeting child and parent skill deficits during the first elementary school years. Once modified, these elements manage to trigger the chain of events that will result in lowered delinquency. Association with less deviant peers might have contributed to this effect by decelerating the growth in delinquency in the prevention group compared to the control group. Unexpectedly, no link was found between postintervention disruptiveness and association with less deviant peers, although postintervention disruptiveness predicts the intercept and the slope for delinquency. This finding seems to contradict the homophily process described by Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, and Gariépy (1988)—that is, boys are attracted to each other on the basis of behavioral similarity. This finding also contradicts Elliott et al.'s (1985) theoretical model according to which the link between early disruptiveness and later delinquency is mediated through peers' deviancy. Maybe the homophily principle is not as strong in preadolescence (i.e., at ages 11 and 12) as it is during adolescence. Also, because all boys were disruptive initially and given that very few became clearly nondisruptive after the intervention (despite an overall significant effect of the program), the variance on postintervention disruptiveness was somewhat reduced. In addition, the use of different sources to assess peers' deviancy and boys' disruptiveness at two different ages in this study is different from most studies that use the same source to assess participants' and friends' characteristics, resulting in inflated correlations as stressed by Aseltine (1995). Finally, parental supervision that predicted peers' deviancy might have done so by using the variance it might have shared with postintervention disruptiveness, leaving little for postintervention disruptiveness to explain on its own. Incidentally, the relatively strong link between parental supervision and peers' deviancy is in accordance with results reported by Snyder, Dishion, and Patterson (1986).

Given that delinquency in the prevention group, although reduced, was not completely eliminated, the addition of new components that would target additional proximal risk or protective factors seems advisable. Relevant additional targets to consider could be school readiness and school achievement because (a) deficits on these abilities constitute a risk factor for delinquency (Maughan, Gray, & Rutter, 1985), and (b) improvement on these abilities was found to protect against delinquency during adulthood through the fostering of a positive attitude towards school (Weikart & Schweinhart, 1992). The relevance of additional targets is enhanced by a cumulative risk perspective (i.e., more risk factors are related to more delinquency; Loeber et al., 1998) and by the moderate (although significant or nearly significant) effect of this prevention program on parents' competence and children's skills. In other words, the reduction of more risk factors or activation of more protective factors might either facilitate the setting in motion of these mediators or set in motion additional mediators to achieve a stronger impact on the distal outcome.

This study has many assets: long term follow-up until delinquency peaks; moderate sample size and only moderate attrition; assessment of possible mediating variables; use of self, teacher, and peer ratings to minimize shared method variance; evaluation of the effect of the program on trajectories instead of single points in time; and, most of all, significant effects of the program and the mediators on the intercept and the slope (except for the program) of these trajectories, without which no examination of the developmental model could have been possible. In light of the iatrogenic effects reported lately by authors of programs aimed at preventing delinquency (Dishion, McCord, & Poulin, 1999), the positive findings of this program deserve a comment: Contrary to these authors who unintentionally created a “negative environment” by grouping youngsters with behavior problems, this program included a majority of nonproblematic children in the social and social-cognitive skills training sessions. The initial reasons were to avoid labeling of the problem children and capitalize on the positive influence of nonproblem peers. It seems that this strategy paid off, although it meant many more training groups and, consequently, more investment of money and time. Now that we are aware of the possible iatrogenic effects of aggregating at-risk youth, the extra cost in money and time required by individual or mixed group (i.e., disruptive and prosocial peers) interventions seem to be a necessity rather than a luxury. A recent meta-analysis by Ang, Woldbeck, Arnold, and Hugues (1998) showing that social skills training in group of mixed peers produced stronger effects than in group of deviant-only children supports this important point.

This study also suffers some limitations. First, the sample size, although moderate, precluded the inclusion of additional putative mediators (e.g., peer rejection, attachment to school, academic performance) or the examination of the effect of some relevant moderators (e.g., children’s initial level of disruptiveness or other personal dispositions or family related factors). Furthermore, sample size precluded the use of a “complete” causal model where the mediators as well as the outcome would have been measured at each and every point in time after the end of the program until the measurement of the final outcome (Gollob & Reichardt, 1991). A last element, which can be considered as much an asset (because it increases diversity of sample characteristics represented in scientific literature) as well as a limitation, is the nature of the sample (i.e., White, French-speaking Canadian boys) and of the context (poor areas of a Canadian city) in which this study has been conducted.

Despite these limitations, this study clearly demonstrated that the prevention program positively influenced the initial level of delinquency by early adolescence and possibly its growth throughout adolescence when this behavior is most prevalent. The absence of a downward curvilinear trend indicates that it is still too early by age 16 to witness desistance from delinquency. It will be interesting to see whether this expected desistance over the next years is more rapid in the IN than in the CO group, as the last observed data point on Figure 3 seems to suggest. Incidentally, the slight tendency to desist that can be seen in Figure 3 for the IN boys has been treated as a measurement error in these analyses because it was too timid yet to be picked up by the quadratic term. This might change in the future. Finally, the assessment of potential mediators suggested by developmental models made possible the examination of a chain of events that helped explain the effects of the program on delinquency and, consequently, validate the developmental models from which they originated. We advocate the use of prevention programs to test developmental models in future studies.

## REFERENCES

- Ang, R. P., Woldbeck, T. F., Arnold, M. E., & Hugues, J. N. (1998, Nov.). *Effects of group-based skills training for aggressive children and adolescents: A meta-analytic review*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Washington, DC.
- Aseltine, R. H. (1995). A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance. *Journal of Health and Social Behavior, 36*, 103-121.
- Blishen, B. R., Carroll, W. K., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 24*, 465-488.
- Blishen, B. R., & McRoberts, H. A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 13*, 71-79.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York, NY: Wiley.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology, 24*, 815-823.
- Coie, J. D. (1996). Prevention of violence and antisocial behavior. In R. D. Peters & R. J. MacMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a National Research Program. *American Psychologist, 48*, 1013-1022.
- Dishion, T. J., & Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 538-548.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*, 755-764.
- Elliott, D. S. (1994). Longitudinal research in criminology: Promise and practice. In E. G. M. Weitekamp & H.-J. Kerner (Eds.), *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behavior* (pp. 189-201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the beginning, progress, and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. In J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks, and forecasts* (vol. 3, pp. 253-286). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Elliott, D. S., Hawkins, J. D., Kandel, D. B., Klein, M. W., McCord, J., Rowe, D. C., & Tremblay, R. E. (1990). Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 13, pp. 283-342). New York, NY: Plenum Press.
- Gollob, H. F., & Reichardt, C. S. (1991). Interpreting and estimating indirect effects assuming time lags really matter. In L. M. Collins & J. L. Horn (Eds.), *Best methods for the analysis of change* (pp. 243-259). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hindelang, M. J., Hirschi, T., & Weiss, J. (1981). *Measuring delinquency*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*(6), 1120-1134.
- Jörreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kazdin, A. E. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York, NY: Guilford Press.
- Klein, M. W. (1989). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Germany: Kluwer Academic.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 7*, 825-843.
- Larzelere, R. E., & Patterson, G. R. (1990). Parental management: Mediator of the effect of socioeconomic status on early delinquency. *Criminology, 28*, 301-323.
- LeBlanc, M., & McDuff, P. (1991). *Activités délictueuses, troubles de comportement et expérience familiale au cours de la latence [Delinquency, behavior problems and family dynamics during the latency period]*. Unpublished research report, School of Psycho-Education, Université de Montréal.
- LeBlanc, M., & Tremblay, R. E. (1988). A study of factors associated with the stability of hidden delinquency. *International Journal of Adolescence and Youth, 1*, 269-292.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (1995). Longitudinal approaches in epidemiological research of conduct problems. In F. C. Verhulst & H. M. Koot (Eds.), *The epidemiology of child and adolescent psychopathology* (pp. 309-336). New York, NY: Oxford University Press.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lorge, I., & Thorndike, R. A. (1950). *The Lorge-Thorndike Intelligence Tests*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behavior: A follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*, 741-758.
- Milan, A. M., & Kolko, D. J. (1985). Social skills training and complementary strategies in anger control and the treatment of aggressive behavior. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 101-135). New York, NY: John Wiley.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harkness, A. R., & Silva, P. A. (1993). The natural history of change in intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 455-506.
- Moffitt, T. E., Gabrielli, W. F., Mednick, S. A., & Schulsinger, F. (1981). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology, 90*, 152-156.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risk for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. W. (1975). *A social learning approach to family intervention*. Eugene, OR: Castalia.

- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Neale, J. M. (1976). The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*, 83-97.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology, 5*, 243-262.
- Robins, L. N. (1992). The role of prevention experiments in discovering causes of children's antisocial behavior. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 3-18). New York, NY: Guilford Press.
- Snyder, J., Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1986). Determinants and consequences of associating with deviant peers during preadolescence and adolescence. *Journal of Early Adolescence, 6*, 29-43.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Van Kammen, W., & Zhang, Q. (in press). Uninterrupted delinquent careers: The timing of parental help-seeking and juvenile court contact. *Studies on Crime and Crime Prevention*.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 285-300.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 560-568.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior: A test of two personality theories. *Archives of General Psychiatry, 51*, 732-739.
- Tukey, J. W. (1991). The philosophy in multiple comparisons. *Statistical Science, 6*, 100-116.
- Velez, C. N., Johnson, J., & Cowen, P. (1989). A longitudinal analysis of selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 861-864.
- Veroff, J., McClelland, L., & Marquis, K. (1971). *Measuring intelligence and achievement motivation in surveys*. Final report to the U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R. E., & McDuff, P. (1999). Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. *Development and Psychopathology, 11*, 287-304.
- Weikart, D. P., & Schweinhart, L. J. (1992). High/Scope Preschool Program outcomes. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 67-88). New York, NY: Guilford Press.
- Willet, J. B., & Sayer, A. G. (1994). Using covariance structure analysis to detect correlates and predictors of individual change over time. *Psychological Bulletin, 116*, 363-381.

## 6 Disruptive Behavior, Peer Association, and Conduct Disorder: Testing the Developmental Links through Early Intervention<sup>1</sup>

*Frank Vitaro, Mara Brendgen, Linda Pagani, Richard E. Tremblay and Pierre McDuff*

### ABSTRACT

We tested three competing models regarding the role of deviant friends in the trajectory linking early disruptiveness with later conduct problems through the use of a preventive intervention program. The program was implemented during the second and third grade. One model predicted that the program would positively affect later conduct problems by facilitating nondeviant peer association during early adolescence. The second model predicted a direct impact of the program on later conduct problems through the reduction of early disruptiveness. The third model predicted an interaction between postintervention disruptiveness and association with less deviant friends. The results showed that the program's effects on later conduct problems were mediated by the reduction in disruptiveness and by the association with less deviant friends. However, the positive effect of associating with less deviant friends depended on whether children's disruptiveness had been reduced or not by their participation in the program, thus supporting the third model. We recommend using intervention studies to test developmental models.

It is established that early disruptive (i.e., aggressive and hyperactive-impulsive) behaviors predict later adjustment problems referred to by authors as delinquency, antisociality, or conduct disorder (CD) depending on their disciplinary perspective (e.g., criminology, psychology, psychiatry)<sup>2</sup> (Farrington, 1994; Loeber, Green, Keenan, & Lahey, 1995; Moffitt, 1990; Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994; White, Moffitt, Earls, Robins, & Silva, 1990). These findings motivated researchers to prevent or reduce the later outcomes of disruptiveness by reducing early disruptive behaviors. Most of these preventive interventions focused directly on children's behaviors by teaching social-cognitive skills incompatible with disruptive behaviors or indirectly through the teaching of educative skills to parents (see Kazdin, 1987; Peters & McMahon, 1996; Reid, 1993). However, none of the programs targeting disruptive children actually examined their impact on the prevalence of later conduct disorder assessed according to DSM criteria. Most authors determined the impact of their preventive interventions on delinquent or antisocial behaviors assessed according to a dimensional perspective. Because the DSM is becoming more widely accepted as a diagnostic tool, it becomes necessary to establish whether a prevention program could reduce the prevalence of childhood onset conduct disorder

---

<sup>1</sup> Previously published as: Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R. E., & McDuff, P. (1999). Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. *Development and Psychopathology, 11*(2), 287-304.

<sup>2</sup> Indeed, instruments designed to assess delinquency, antisociality, and conduct disorder often share many items, many of which refer to aggressive behavior, violence, theft, vandalism, and truancy (see for example conduct disorder items in DSM-IV; delinquency items used by Elliott, Huizinga, and Menard (1985); or antisociality items proposed by Patterson (1992).

(which may prove the most resistant to treatment). By extension, no study analyzed the process through which CD could be prevented, if at all. This is surprising in the face of the insistence of several authors regarding the importance of process variables in the models of developmental psychopathology and the possibility of using preventive intervention studies to test them (Cicchetti & Toth, 1992; Kellam & Rebok, 1992; Loeber & Farrington, 1995; Parker & Asher, 1987; Robins, 1992; Spilton Koretz, 1991).

One possible way that an intervention program aimed at reducing early disruptive behaviors can prevent later CD might be through its impact on the association with nondeviant friends. According to this “Peer Influence” model, deviant friends play a causal role on the trajectory leading to later conduct disorder or delinquency (Elliott, Huizinga, & Ageton, 1985; Farrington et al., 1990). In contrast, nondeviant friends influence peers not to engage in antisocial behaviors (Brown, Lohr, & McClenahan, 1986; Clasen & Brown, 1985). Consequently, an intervention program aimed at reducing disruptive behaviors and improving parenting skills should lead to fewer cases of conduct disorder because reduction of disruptive behaviors would increase access to nondeviant friends (or less deviant friends in comparison with a control group). The program should also help parents increase their monitoring skills, thereby positively influencing their children’s selection of friends. In any case, if successful in preventing later CD, the program should at first foster positive associations with less deviant friends. These positive associations would then mediate the impact of the program on later conduct problems. In other words, the association with less deviant friends is a necessary and sufficient condition to prevent later conduct problems according to the Peer Influence model.

Other theorists hold a different view about the role of peers in the trajectory leading to later antisocial behavior. According to the proponents of the “Individual Characteristics” model, childhood disruptive behaviors independently lead to antisocial behavior and to incidental association with deviant peers (Gottfredson & Hirschi, 1990). In this view, association with deviant friends, although a consequence of disruptive behavior, does not help explain later CD (Coie, Terry, Zabriski, & Lochman, 1995). A relationship between these two variables can exist, but this relationship is viewed as spurious and attributable to a common link with the same third variable (i.e., disruptiveness). The Individual Characteristics model predicts that a reduction in early disruptive behaviors through the use of a prevention program should lead directly to less conduct disorder. It could also lead to affiliation with less deviant friends because children tend to be attracted to each other because of their behavioral similarities (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988). Affiliation with less deviant friends should not play, however, a role in mediating the effects of the program on later conduct disorder. In other words, association with less deviant friends is neither a necessary nor a sufficient condition for the program to achieve its preventive goal.

The position expressed by Moffitt (1993) is somewhat intermediate between the Peer Influence and the Individual Characteristics models. Deviant friends are needed for the adolescence-limited/late-onset conduct disorder individuals. However, presence of deviant friends is not required for life-course-persistent/early-onset conduct disorder adolescents. Given that indicated prevention programs target young children who are already disruptive, we can assume that some of these children already belong to the life-course-persistent/early-onset category, in which case the Individual Characteristics model would apply.

The “Peer-Individual Interactional” model is yet another theoretical position intermediate between the Individual Characteristics and the Peer Influence models. According to the version of this model described by Patterson, Dishion, and their collaborators (Dishion, 1990a, 1990b; Dishion, French, & Patterson, 1995; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989), deviant friends play a moderating rather than a mediating role. Deviant friends are not necessary for disruptive children to become conduct disordered. However, disruptive children who associate with deviant friends will be at higher risk for CD. Hence, association with deviant friends amplifies the link between early disruptiveness and later conduct disorder. Two sets of predictions can be derived from this model: The preventive effect of an early intervention on later CD through the reduction of disruptive behaviors should be enhanced by the association of less disruptive children with nondeviant friends. In other words, the children who already benefited from the intervention would be further helped by associating with less deviant friends. Reduction in disruptive behaviors is considered the putative mediator linking the intervention program to reduced conduct disorder. This mediating process is, in turn, moderated (i.e., amplified) by an association with less deviant friends.

There is, yet, another interpretation of the Peer-Individual Interactional model as proposed by Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani, and Bukowski (1997). Here, children’s disruptiveness would moderate the influence of friends’ deviancy on later CD. In support to this perspective, Vitaro et al. (1997) reported data showing that moderately disruptive children were adversely influenced by deviant friends by becoming more delinquent over a 1-year interval. A similar tendency was found for highly disruptive children, but it was not significant. Nondisruptive children, however, were at low risk of becoming delinquent regardless of their association with deviant friends. These findings suggest that if disruptiveness is reduced by an intervention program, children would be at reduced risk of CD regardless of whether they associate with deviant friends or not. Conversely, when disruptive behaviors still remain high after the intervention, associating with less deviant friends (relative to the control group) may still play a role in lowering the risk for later conduct disorder in the same way that the presence of deviant friends could increase it.

Both versions of the Peer-Individual Interactional model predict that the impact of the program on later CD is mediated through the combined efforts of a reduction of disruptive behaviors and the fostering of friendships with nondeviant peers. However, the ways in which these two strategies operate is open to question. In version (a), association with nondeviant friends moderates the effect of postintervention disruptiveness on later CD. In version (b), however, postintervention disruptiveness moderates the effect of nondeviant friends on later CD. The demonstration of the way the program influences selection of less deviant friends is not required to test the Peer-Individual Interactional model. What is required by this model, however, is that children’s postintervention disruptiveness interacts with their friends’ deviancy in predicting later CD.

Tremblay and colleagues (Tremblay et al., 1991b; Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro, & Pihl, 1995) tested a prevention program with disruptive boys and their families that successfully reduced disruptive behaviors over the short term. The program included social-cognitive-skills training and a parenting-skills training component with 7- to 9-year-old boys. However, they did not examine whether the program reduced the prevalence of CD assessed according to DSM criteria and whether the association with less deviant friends mediated or moderated the effects of the program on later CD. This study examines the impact of the program on the sequence linking early disruptiveness, friends’ characteristics, and later conduct



disorder in light of the predictions made according to the Peer Influence, the Individual Characteristics, and the Peer-Individual Interactional models. More specifically, the objectives of the present study were, first, to show that an early multicomponent intervention aimed at reducing disruptive behaviors during childhood (i.e., considered as a proximal effect) can prevent or at least decrease the prevalence of CD during early adolescence (i.e., considered as a distal effect). The second goal was to examine whether the distal impact of the program on risk of CD (if confirmed) worked through (a) the reduction of children's disruptive behaviors only (compatible with the Individual Characteristics model); (b) through the association with less deviant friends only (compatible with the Peer Influence model); or (c) through the combined reduction of children's disruptiveness and selection of less deviant friends in an interactive manner (compatible with the Peer-Individual Interactional model).

## **METHOD**

### **Participants**

The 73 boys who participated in this study were from a sample of 904<sup>3</sup> kindergarten boys whose disruptiveness was assessed by their teachers. In kindergarten, the participants attended 53 schools located in low socioeconomic areas of Montreal, Canada. Their mean age was 6.0 years ( $SD = .30$ ). All the boys' parents were French-speaking, Caucasian, and had fewer than 14 years of schooling (average years of schooling = 10.5). In addition, the participants' familial average SES level was lower than the national norm as indicated by the parents' scores on the Blishen and McRoberts (1976) occupational prestige scale (occupational prestige averaged across both parents or of working parent = 38.56,  $SD = 10.03$ , compared with 42.08,  $SD = 12.09$  for a representative sample of parents with sons of the same age living in the Province of Quebec). The 13% of boys who lived in families on social welfare or unemployment insurance received the minimum score on the scale (i.e., 17.8). These selection criteria produced a relatively homogeneous socially disadvantaged sample. Two-thirds (67.9%) of the children lived in an intact family (i.e., with their two biological parents), whereas the others lived in a nonintact family (i.e., all other cases).

### **Selection Instrument**

When the 904 boys in the original sample were in kindergarten, teachers assessed their behavior using the Preschool Behavior Questionnaire (PBQ; Behar & Stringfield, 1974). A factor analysis of PBQ scores from the present study, confirmed the original two factors: disruptiveness and anxiety-withdrawal. Each item was scored by the teacher on a 0 to 2 scale depending on how applicable it was to the child. The reliability and validity of the PBQ have been established with kindergarten, first, and second grade children (Behar & Stringfield, 1974; Campbell & Cluss, 1982; Hoge, Meginbir, Khan, & Weatherall, 1985; Rubin, Moller, & Emptage, 1987; Rutter, 1967; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon, & Charlebois, 1987).

---

<sup>3</sup> Initially, the sample included 1,034 boys from low SES areas. After eliminating the non-French speaking boys of European origin and those whose parents had more than 14 years of schooling and whose occupational prestige scores were one standard deviation above the national norm, this number was reduced to 904.

The French translation of the PBQ has been back-translated into English, and English speaking teachers have judged the similarity between the original items and their back-translated counterparts. All items obtained high mean scores ( $> 4$ ) on a five-point scale.

## Group Composition

From the original sample of 904 boys, those who received scores above the 70th percentile on the PBQ disruptiveness scale ( $n = 259$ ) in kindergarten were classified as disruptive and designated as at risk for CD. Even though this cut-off point is not particularly stringent, it has been used successfully to predict serious maladjustment in this sample (Tremblay et al., 1994).

Of the 259 disruptive children, 135 were randomly selected to participate in the present study.<sup>4</sup> Parents were given the opportunity to participate in the program before the boys were randomly assigned to either the intervention group (IN group) or to the no treatment-control group (CO group). The parents of 84 (62.2%) of the boys accepted to participate in the intervention program. The 51 boys whose parents refused to participate in the program did not significantly differ on disruptiveness ratings collected in kindergarten from those whose parents accepted to participate (refused:  $M = 13.01$ ,  $SD = 4.34$ ; accepted:  $M = 14.38$ ,  $SD = 4.42$ ,  $t = 1.68$ ,  $p = .10$ ). They did not differ on parental occupational prestige, education level, nor on family configuration (i.e., intact/nonintact). The remaining 84 boys were randomly assigned in the IN or the CO group. However, 11 boys were excluded from the analysis (4 IN, 7 CO) because of incomplete data on all measures, yielding a final sample of 73 boys (39 IN, 34 CO). The 11 boys that were lost because of missing data on some of the measures (mostly the outcome variable) did not differ from the 73 boys who remained in the study on teacher-rated disruptiveness in kindergarten nor any of the sociofamilial variables.

No differences were found between the 39 IN and the 34 CO boys who remained in the study on pre-intervention teacher-rated disruptiveness,  $t(71) = .12$ ,  $p = .91$ , or pre-intervention anxiety-withdrawal,  $t(71) = -.12$ . Similarly, no differences were found between the two groups with respect to family configuration, parental occupational prestige, maternal age at the birth of the first child, or parental education. Parents had completed the Child-Rearing Attitude Questionnaire (PC-RA; Falender & Mehrabian, 1980), when their child was 6 years old. Consequently, we also compared the IN and CO groups on the three scales of the PC-RA (i.e., exasperation, arousal, and authority). No significant differences were found. Nonetheless, since these concepts have been shown to predict later conduct disorder and influence the outcomes of intervention programs (Kerr, Tremblay, Pagani, & Vitaro, 1997; Tremblay, Charlebois, & Gagnon, 1986; Velez, Johnson, & Cowen, 1989), the PC-RA scales were considered as covariates in subsequent analyses to avoid biasing the estimates of the mediation process tested (Judd & Kenny, 1981). However, because of the high intercorrelations between the scales and our desire to reduce the number of covariates, only the exasperation scale of the PC-RA was used.

---

<sup>4</sup> The remaining 124 disruptive children composed an intensive observation group. These children were observed regularly at school, at home, and at the laboratory. They were not included in the analyses because of missing data on diagnostic interviews for a large proportion (approximately 30%) of them.

## **Intervention Program**

The intervention program was implemented over a 2-year period, from ages 7 to 9 years (typically during Grades 2 and 3). In current terminology, the intervention could be called an “indicated” preventive intervention because it targeted boys with adjustment problems (Mrazek & Haggerty, 1994). Even though the initial screening took place at the end of kindergarten, considerable time was required to adjust the logistics of the intervention; therefore, the intervention program did not begin before the children were in Grade 2. In Grade 1, 73% of the children were still rated above the 70th percentile on the PBQ disruptiveness scale by their teachers. Equal proportions of CO and IN participants scored above the 70th percentile.

The prevention program included components that, at that time, were believed to most likely alter disruptive behaviors (Kazdin, 1987). Because many disruptive children are deficient in social skills and problem solving strategies, it was believed necessary to teach them these skills (Richard & Dodge, 1982). It was expected that they would become less disruptive if they learned alternate appropriate behaviors (Milan & Kolko, 1985). If they became less disruptive, then conventional peers should be less likely to reject them and they should begin associating with less deviant friends (Cairns et al., 1988; Coie, Belding, & Underwood, 1987). Improvement of parental skills (i.e., use of reinforcement contingencies and sustained supervision) was also selected as a strategy to reduce disruptive behaviors at home and influence IN boys to select less deviant friends (Loeber & Dishion, 1983).

Social and problem solving skills training was implemented at school in small groups. Four trained professionals (two child care workers, one social worker, and one psychologist) conducted the sessions. In each group there were three or four teacher-nominated prosocial boys and one or two target boys. Including the prosocial boys in the sessions served two purposes. First, they were positive models and reinforcement agents. Second, their presence allowed the target children to participate without being stigmatized by classmates. For about half of the IN boys, sessions were held once a week for 45 min during classtime. For the other half, they were held during lunch time or after school, depending upon arrangements with teachers. No differences were found between these two subgroups of IN boys in their behavioral attributes, family characteristics or outcome measures (to be described later).

During the first year of the prevention program, nine prosocial skills were taught over nine training sessions. Some were how to invite a bystander to play; how to ask “why”; how to give a compliment; how to help. These were inspired by existing programs (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983; Schneider & Byrne, 1987). The 10 second-year training sessions were devoted to problem solving and self-control skills (Kettlewell & Kaush, 1983; Meichenbaum, 1977). Some stimulus situations for these sessions were how to react to teasing, how to react when angry, what to do if other children refuse to play. For each situation, the children reviewed ways to define the problem, identified the intentions of the instigator, analyzed their feelings if they were in the role of the victim, suggested different action plans to solve the problem, anticipated their consequences, selected one action plan and, finally, reinforced themselves for their cognitive work. Verbal instructions, coaching, modeling, behavior rehearsal, and positive (verbal and material) reinforcement were all used. Children were encouraged to use their newly learned skills before the next training session. At the following meeting, the children were reinforced for having performed their new skills in the interim. Teachers and parents were informed through

one-page letters of the new skills learned by the children during each session. They were encouraged to praise the child for using these new skills as often as possible.

Parenting skills training was adapted from the program developed by the Oregon Social Learning Center (Patterson, Reid, Jones, & Conger, 1975). Briefly, parents were first taught to recognize, observe, and record their children's problem behaviors. Next, they were taught to define appropriate behaviors and to set clear objectives for their child. Third, they learned how to use verbal and material reinforcers in a systematic and contingent manner to reinforce the child's appropriate behaviors. Parents also learned to punish inappropriate behavior systematically and moderately through the use of short time-out periods. Response-cost strategies involving the use of naturally occurring consequences for inappropriate behavior were also used (i.e., if the child broke something that did not belong to him or her, then he or her had to replace it). Parents were encouraged to monitor their children's behavior outside the home. Finally, parents were taught how to manage family crises through problem solving and how to use negotiation strategies in everyday situations. The skills were taught through a descriptive booklet, modeling and coaching by the trainers, role playing, and verbal reinforcement.

Parents participated in an average of 17.4 sessions ( $SD = 13.2$ ;  $MD = 15$ ). The maximum was 47. Six families participated in only two training sessions. For most of the families, the number of training sessions depended on how well the therapist believed the parents had mastered the targeted skills. For 14 families, however, the training ended prematurely because the parents were unmotivated. Parenting skills training sessions were held in the boys' homes by the same four professionals who conducted the social and problem solving sessions at school.

### **Instruments for Assessing the Proximal Effects and the Potential Mediating Variables**

*Teacher ratings of postintervention disruptiveness.* Teachers rated the boys' behavior at the end of the 2-year program. This took place in the Spring when the boys were 9 years old. They used the Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay et al., 1991a). The SBQ is similar to the PBQ, but is more appropriate for older children. Given that the prevention program was aimed at reducing aggressive-hyperactive-inattentive behaviors, and many items on the SBQ disruptiveness scale do not assess aggressiveness or hyperactivity-attention deficits, a new subscale was constructed (Tremblay et al., 1991a). It comprised three physical aggressiveness items (i.e., fights with other children; bullies other children; kicks, bites, hits other children) and the three hyperactivity-inattention items (i.e., squirmy, fidgety, does not keep still; easily distractible; cannot keep his attention concentrated on one thing very long). By selecting these specific items, we constructed a scale that includes two dimensions (i.e., aggressiveness and hyperactivity) which are highly predictive of later externalizing problems when combined (Loeber & Dishion, 1983; Loeber & Farrington, 1995). Each item was scored from 0 to 2, depending on how well it described the child. Subscale scores were then computed by summing scores on the six items. For simplicity, this subscale will be referred to as the postintervention disruptiveness scale. Cronbach's  $\alpha$  was .76 at age 9 years.

*Peer ratings of friends' characteristics.* The Pupil Evaluation Inventory (PEI; Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub, & Neale, 1976) was used to gather classmates' assessments when the boys were 10, 11, and 12 years old. The PEI contains 34 short behavior descriptions grouped into three scales; aggressiveness-disturbance (20 items), social-withdrawal (nine items), and likability (five items). Participants' classmates (boys and girls) nominated up to four boys in the

classroom who best fit each descriptor. PEI assessment took place near the end of the school year at the same time teachers completed the SBQ.

The item “those who are your best friends” was used to identify mutual friends (i.e., boys who had been rated as a best friend by a classmate and who, in turn, had rated the classmate as one of their four best friends) (Bukowski & Hoza, 1989). Since only boys could be nominated, all mutual friends were boys. When participants had more than one mutual friend, average scores were computed across mutual friends. Each year, between 50 and 60% of boys who had a mutual friend had more than one. The PEI aggressiveness-disturbance scale was then used to assess mutual friends’ characteristics. The aggressiveness-disturbance scale includes 20 items such as, “those who are mean and cruel to others” and “those who say they can beat everybody up” ( $\alpha$ s at age 10 years = .94; age 11 years = .97; age 12 years = .96). Scores were standardized within each classroom. Mutual friends’ scores were averaged across ages 10, 11, and 12 years. As demonstrated by Berndt and Keefe (1995), composite friends’ scores may exert a stronger effect than single best friends’ scores because they capture more of the influences on preadolescents and adolescents. Twelve boys had no mutual friend at either of the two ages (seven in the CO and five in the IN group). To avoid losing these participants, the scores of their first unilateral friend were averaged across ages 10, 11, and 12 and used in the analyses.

### **Instrument for Measuring the Outcome Variable: Conduct Disorder**

The Diagnostic Interview Schedule for Children (DISC-2; Shaffer, Fisher, Piacentini, Schwab-Stone, & Wicks, 1991) was used when participants were 13 years old. The DISC-2 is a structured interview designed to assess symptoms over the past 6 months. An earlier version of the DISC-2 has proven valid (Costello, Edelbrock, & Costello, 1985).

The DISC-2 was administered to the boy and one parent, usually the mother. Cohen, Velez, Kohn, Schwab-Stone, and Johnson (1987) recommend that information originating from different sources should be pooled at the symptom level. Accordingly, DSM-III-R diagnoses (American Psychiatric Association, 1987) were computed using total number of symptoms originating from the child or the mother. This method was used in most studies combining information by both informants (Piacentini et al., 1993) and has proven to be as effective as more sophisticated statistically derived procedures in aggregating data from multiple informants (Bird, Gould, & Staghezza, 1992). Conduct Disorder diagnosis was computed using the scoring algorithm supplied by the authors of the DISC-2. A cutoff of two symptoms instead of three was adopted, however, in order to obtain sufficient cases in the prevention and control conditions. Because the number of possible symptoms in DSM-IV for a CD diagnosis have increased by two and because these two additional symptoms refer to physical aggressiveness which, by age 13 years, could still be applicable to many of our participants (particularly those in the control group), the use of two symptoms with DSM-III-R criteria does not excessively dilute the clinical significance of resulting CD diagnoses.

## **RESULTS**

### **Overall Analytical Strategy**

To examine the potential mediating effects of children’s postintervention disruptiveness and their friends’ aggressiveness on the effect of the intervention program on children’s risk for a CD diagnosis in early adolescence, hierarchical regression analyses were conducted.

According to Judd and Kenny (1981) and Baron and Kenny (1986), the following criteria need to be met to demonstrate a mediating process: (a) participation in the program would have to significantly impact on the mediators (i.e., children’s disruptiveness and/or friends’ aggressiveness), (b) the effect of the program on the outcome (i.e., CD) should be reduced once the mediator(s) is(are) added to the regression equation, while each mediator should significantly predict the outcome (perfect mediation would be obtained if the effect of the intervention program is almost reduced to zero when the potential mediator(s) is(are) included in the model). In the first set of regressions, the impact of the program on the potential intermediate variables was tested. Specifically, the children’s disruptiveness at age 9 years (i.e., postintervention disruptiveness) was first regressed on their previous participation in the intervention program. In addition, the effect of the intervention program on the aggressiveness of children’s friends across ages 10, 11, and 12 years was tested. By doing so, we also determined whether the reduction of children’s disruptiveness mediated the impact of the program on friends’ aggressiveness. In the next set of regressions, we tested whether postintervention disruptiveness or postintervention friends’ aggressiveness mediated (separately or in a combined manner) the impact of the program on the distal outcome (i.e., later conduct disorder). An interaction term between the boys’ postintervention disruptiveness and friends’ aggressiveness was added to the equation to test the possibility that friends’ aggressiveness moderated the link between postintervention disruptiveness and later CD or that boys’ postintervention disruptiveness moderated the link between friends’ aggressiveness and later CD. For the sets of analyses that consider the intermediate variables as outcomes, linear multiple regression was used. For the other sets of analyses that use CD diagnosis as the outcome, a hierarchical logistic regression analysis was conducted. Throughout all analyses, the children’s pre-intervention disruptiveness and anxiety-withdrawal scores as well as their family configuration, and maternal age at birth of first child and educational attitudes (through the use of the PC-RA exasperation scale) were controlled. In all statistics, the collinearity statistics indicated that there was no multicollinearity problem among the variables.

**Table 1.** Hierarchical Multiple Regression Analysis to Test the Effect of the Intervention Program on Boys’ Disruptiveness at Age 9

Step	Predictor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
1 <sup>a</sup>	Family configuration	0.75	0.77	0.12	0.08	
	Mother’s age at birth of first child	0.03	0.10	0.01		
	Boys’ pre-intervention anxiety-withdrawal	0.36	0.28	0.16		
	PC-RA exasperation scale	0.17	0.15	0.08		
2	Family configuration	0.65	0.75	0.10	0.14*	0.06
	Mother’s age at birth of first child	-0.02	0.10	-0.05		
	Boys’ pre-intervention disruptiveness	0.36	0.27	0.16		
	Boys’ pre-intervention anxiety-withdrawal	0.17	0.15	0.13		
	PC-RA exasperation scale	0.17	0.15	0.14		
Program participation	-1.68	0.76	-0.27**			

<sup>a</sup>Control variables  
 \**p* ≤ .10. \*\**p* ≤ .05

## Effects of the Program on the Intermediate Variables

First, it was examined whether the program had a significant effect on children's postintervention disruptiveness. As shown in Table 1, the program had a significant effect even after controlling child-related and family-related pre-intervention variables,  $\beta = -.27, p = .05$ , and the overall  $F$ -test reached, albeit marginal, statistical significance,  $F = 2.26, p = .09$ . Thus, children who participated in the intervention program were less disruptive at age 9 years than the children in the control group.

Next, the effect of the intervention program on the aggressiveness of children's friends was examined. As can be seen in Table 2, participation in the program showed a significant effect on friends' aggressiveness,  $\beta = -.28, p < .05$ , and the amount of overall explained variance was significant,  $F = 2.58, p < .05$ . Thus, children in the intervention group had less aggressive friends at ages 10, 11, and 12 years than children in the control group, even when controlling for family-related and child-related pre-intervention variables.<sup>5</sup> When, on the next step, children's postintervention disruptiveness was entered into the equation, disruptiveness significantly contributed to the prediction of friends' aggressiveness,  $\beta = .24, p < .05$ , and the amount of explained variance increased from 9% to 15%. After inclusion of children's disruptiveness in the model the effect of the program on friends' aggressiveness was somewhat reduced ( $\beta = -.22, p > .08$ ). The change in standardized betas associated with the program variable (i.e., from  $-.28$  to  $-.22$ ) after inclusion of children's postintervention disruptiveness, however, was not statistically significant, which indicated that the effect of the program on friends' aggressiveness was direct rather than being mediated by children's postintervention disruptiveness. The significance of the difference between the two betas was tested through a procedure that is similar to the test of overlap for confidence intervals (Pedhazur, 1982), with the additional advantage of being a conditional test which is less affected by the nonindependence of the two parameter estimates and by the partial confound between the mediator and the mediated variable: First, the independent variable (i.e., the intervention program) was weighted by its initial effect on the outcome (i.e., friends' aggressiveness). This new variable then substituted the original unweighted independent variable as predictor in a regression equation, which naturally yields an unstandardized regression coefficient of  $\beta = 1$  for the predictor. In the next step, the potential mediator variable (i.e., boys' postintervention disruptiveness) was included. The difference between the effect of the independent variable on the outcome with and without the potential mediator in the model was assessed next in the following manner: if the unstandardized regression coefficient of the weighted predictor in the regression equation that includes the potential mediator significantly differs from 1 (through the use of a  $z$  score test), the effect of the independent variable on the outcome differs significantly depending on whether the potential mediator variable is included in the model or not. Following this procedure, an asymptotic one-sided  $z$  score test showed that the weighted regression coefficient of the program obtained after the inclusion of children's postintervention disruptiveness was not significant by different from 1.

---

<sup>5</sup> A multivariate analysis of covariance including preintervention child-related and family-related covariates was also used to test the effect of the intervention program on postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness. The multivariate  $F$  was significant ( $F(2, 68) = 3.52, p < .05$ , as well as each univariate  $F$  (for children's postintervention disruptiveness:  $F[1, 69] = 3.89, p = .05$ ; for friends' aggressiveness:  $F[1, 69] = 5.01, p < .05$ ). As expected, IN boys had become less disruptive than CO boys after the intervention (adjusted  $M$  to the covariates = 5.08 vs. 6.53). IN boys also associated with less deviant friends than CO boys (adjusted  $M = -.19$  vs.  $.17$ ). On the other hand, children's postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness were moderately, but significantly correlated ( $r[68] = .29, p < .05$ ).

**Table 2.** Hierarchical Multiple Regression Analysis to Test the Mediating Effects of Children's Disruptiveness at Age 9 Between the Effect of the Intervention Program and the Aggressiveness of Children's Friends Across Ages 10, 11, and 12 Years

Step	Predictor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
1 <sup>a</sup>	Family configuration	0.05	0.17	0.04	0.02	
	Mother's age at birth of first child	-0.01	0.02	-0.03		
	Boys' pre-intervention disruptiveness	0.06	0.06	0.12		
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	-0.01	0.03	-0.03		
	PC-RA exasperation scale	0.01	0.03	0.04		
2	Family configuration	0.03	0.17	0.02	0.09*	.07**
	Mother's age at birth of first child	-0.02	0.02	-0.09		
	Boys' pre-intervention disruptiveness	0.06	0.06	0.12		
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	0.01	0.03	0.02		
	PC-RA exasperation scale	0.01	0.03	0.04		
3	Program participation	-0.38	0.17	-0.28**	0.15**	0.06**
	Family configuration	0.00	0.16	0.00		
	Mother's age at birth of first child	0.00	0.02	-0.08		
	Boys' pre-intervention disruptiveness	-0.01	0.06	0.08		
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	0.00	0.03	-0.01		
	PC-RA exasperation scale	0.00	0.03	0.02		
	Program participation	-0.29	0.17	-0.22*		
Boys' postintervention disruptiveness	0.01	0.03	0.24**			

<sup>a</sup>Control variables  
 \**p* ≤ .10. \*\**p* ≤ .05

### Effect of the Intervention Program on CD and the Mediating Effects of Children's Postintervention Disruptiveness and Friends' Aggressiveness

The rationale for testing the mediating effects of children's postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness on the effect of the intervention program on children's risk of developing CD was comparable to the one used in hierarchical linear multiple regression analysis. However, because the dependent variable is dichotomous, odds ratios instead of regression coefficients are commonly used to explore the effects of the independent variables on the outcome. The odds of an event are defined as the ratio of the probability of an event occurring to the probability of the event not occurring. Thus, the odds ratio associated with a specific predictor variable represents the ratio by which the odds of being diagnosed with CD change when the predictor increases by one unit, and when all other predictors remain constant. If this value is higher than 1, the odds are increased, whereas a value lower than 1 indicates that the odds are decreased. For the logistic regression, regression coefficients, standard errors, odds ratios, partial correlations and  $\chi^2$  values for model improvement after entrance of the putative mediators are presented in Table 3.

The results of the two tests of mediation using each intermediate variable separately are not reported for sake of simplicity because each variable separately did not significantly mediate the impact of the program on later conduct disorder (in accordance with the procedure described previously). Instead, the results obtained when both intermediate variables were included as potential combined mediators are presented.



**Table 3.** Hierarchical Logistic Regression Analysis to Test the Combined Mediating Effect of Children's Postintervention Disruptiveness and Friends' Aggressiveness on the Effect of the Program on the Risk of CD in Early Adolescence

Step	Predictor	<i>B</i>	<i>SE</i>	Wald	Odds Ratio	Improv. $\chi^2$
1 <sup>a</sup>	Family configuration	-0.02	0.52	0.00	0.97	
	Mother's age at birth of first child	-0.06	0.07	0.70	0.94	
	Boys' pre-intervention disruptiveness	0.04	0.19	0.05	1.04	
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	-0.09	0.11	0.69	0.91	
	PC-RA exasperation scale	-0.01	0.10	0.00	0.99	
2	Family configuration	-0.06	0.54	0.01	0.94	3.24*
	Mother's age at birth of first child	-0.09	0.08	1.44	0.91	
	Boys' pre-intervention disruptiveness	0.05	0.20	0.06	1.04	
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	-0.06	0.11	0.27	0.94	
	PC-RA exasperation scale	-0.01	0.11	0.00	0.99	
	Program participation	-0.97*	0.55	3.13	0.38*	
3	Family configuration	-0.25	0.60	0.18	0.78	10.39***
	Mother's age at birth of first child	-0.08	0.09	0.78	0.93	
	Boys' pre-intervention disruptiveness	-0.08	0.22	0.14	0.92	
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	-0.11	0.13	0.74	0.89	
	PC-RA exasperation scale	-0.07	0.12	0.33	0.93	
	Boys' postintervention disruptiveness	0.21**	0.11	3.68	1.23**	
	Friends' aggressiveness	0.89**	0.46	3.77	2.43**	
4	Program participation	-0.35	0.62	0.32	0.70	4.40***
	Family configuration	0.30	0.62	0.23	0.74	
	Mother's age at birth of first child	-0.04	0.09	0.25	0.96	
	Boys' pre-intervention disruptiveness	-0.08	0.23	0.12	0.92	
	Boys' pre-intervention anxiety-withdrawal	-0.15	0.14	1.17	0.86	
	PC-RA exasperation scale	-0.08	0.13	0.37	0.92	
	Boys' postintervention disruptiveness ( <i>B</i> )	0.26**	0.12	4.43	1.30**	
	Friends' aggressiveness ( <i>F</i> )	-1.58	1.29	1.50	0.21	
Program participation	-0.48	0.17	4.02	0.62		
BXF	0.34**	0.65	0.54	1.41**		

<sup>a</sup>Control variables

\* $p \leq .077$ . \*\* $p \leq .05$ . \*\*\* $p \leq .01$

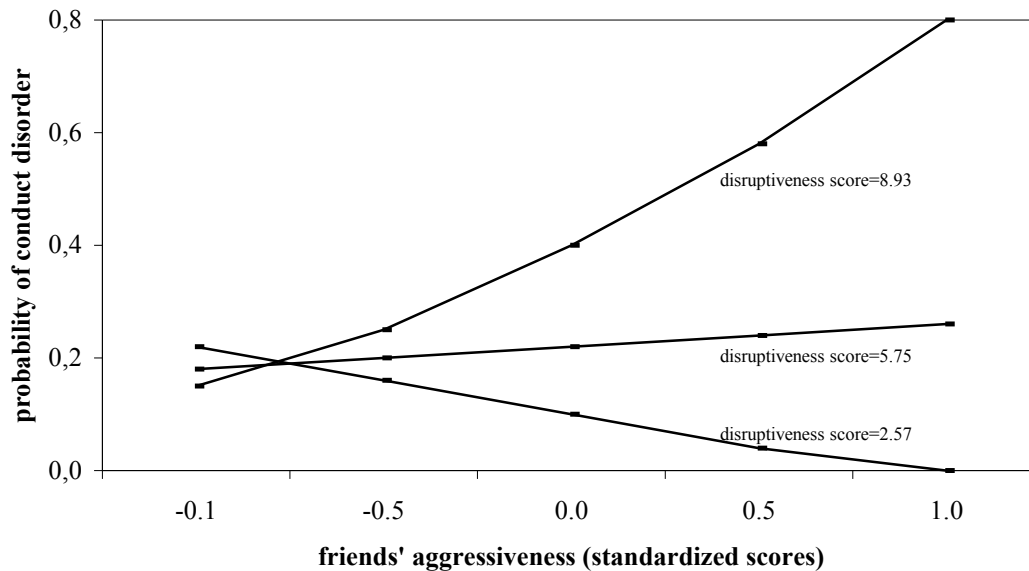
As shown in Table 3, participation in the program had a marginally significant effect on later CD, reducing the risk of a CD diagnosis by more than half, even after controlling for pre-intervention family- and child-related variables. Specifically, while 14 boys (41%) of the control group met the criteria for a CD diagnosis in adolescence, this was true for only 9 (23%) of the boys in the intervention group. When children's postintervention disruptiveness and friend's aggressiveness were included on the third step of the equation, both variables were positively related to an increased risk of later CD. More importantly, with the inclusion of those two variables in the model, the effect of the program on later CD was reduced from  $B = -.97$ ,  $p .08$  to  $B = -.35$ ,  $p = .57$ . The statistical significance of this reduction was tested by the procedure described previously. An asymptotic one-sided  $z$ -score test revealed that the regression coefficients of the program before and after inclusion of children's postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness tended to be different from each other,  $z = -1.00$ ,  $p =$

.08 (one-tailed test). Because of low power and high error terms, this result did not reach statistical significance. Nevertheless, we elected to consider this result as indicating that the effect of the intervention program tended to be mediated by the combined effects on children's disruptiveness and their friends' aggressiveness for the following reasons: First, we followed Tukey's (1991) suggestion to consider  $p$  values up to .15 as indicative of a "trend" about the direction of an effect. Robins (1992) expressed a similar view about effects of prevention experiments that are in a positive direction although not statistically significant. Second, Baron and Kenny (1986) warned that presence of measurement error in the mediator can produce an underestimate of the effect of the mediator and an overestimate of the effect of the independent variable on the dependent variable, thus running the risk of overlooking successful mediation (p. 177). To support the importance of the trend in the mediation effect, we tested the significance for the indirect effect of the program on the dependent variable (i.e., CD status) via the mediators (i.e., postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness) using a formula provided by Baron and Kenny. The indirect effect of the program was marginally significant,  $t(71) = 1.32$ ,  $p = .08$ . This marginal mediation effect was in turn reflected in the change in the program's odds ratios that went from .38 without friends' aggressiveness and boys' postintervention disruptiveness to .70 after inclusion of both variables.

On the final step, the interaction term between children's postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness was included in the model. As shown in Table 3, the interaction term significantly contributed to the prediction of later CD. At the same time, the effect of children's postintervention disruptiveness on CD remained significant whereas the effect of friends' aggressiveness on CD was no longer significant after the inclusion of the interaction term. Those results indicated that children's postintervention disruptiveness moderated the effect of friends' aggressiveness on later CD. The breakdown of the interaction is shown in Figure 1. For children with postintervention disruptiveness scores around the mean<sup>6</sup> (= 5.75) and one standard deviation below the mean (2.57), friends' aggressiveness had no effect on later CD above and beyond the control variables and the intervention program. Conversely, for children with postintervention scores one standard deviation above the mean (8.93), friends' aggressiveness had a major impact in predicting later CD, odds ratio = 9.58,  $p < .01$ . As can be seen in Figure 1, the probability of developing CD was relatively low for these boys, provided they associated with friends whose peer-rated aggressiveness was .5 standard deviation or more below the mean. This probability, however, increased steadily with friends' aggressiveness. It must be acknowledged, however, that the interaction between boys' postintervention disruptiveness and friends' aggressiveness could be partly dependent on the correlation between these two variables. Ranges in friends' aggressiveness scores were somewhat more restricted in the below average (from -1.14 to .98) and average (-1.75 to 1.05) groups than in the highly disruptive group (from -.92 to 2.11). Even more importantly, the range of friends' aggressiveness scores was sufficiently extended in all three window categories (i.e., from -1  $SD$  to +1  $SD$ ). In addition, the correlation between these two variables was only moderate,  $r = .31$ . Thus, each category included sufficient cases to allow the breakdown of the interaction and its interpretation as partly independent of the correlation between boys' disruptiveness and friends' aggressiveness.

---

<sup>6</sup> For comparison purposes, the mean and standard deviation for a normative sample of boys of the same age from the same schools was 4.35 and 2.31, respectively.



**Figure 1.** Relation between Friends' Aggressiveness and Probability of Conduct Disorder According to Three Levels of Boys' Disruptiveness: One SD above the Mean, the Mean, One SD below the Mean. Interaction Illustrated for Boys in the Prevention Group from Intact Families, with All Other Control Variables Set to the Mean.

In summary, the present results indicate that the effect of children's participation in the intervention program on their risk of CD diagnosis in later years was mediated by a combined reduction in their disruptive behavior and their affiliation with less aggressive friends as compared to control boys. However, the role of deviant friends differed depending on boys' postintervention disruptiveness scores. For the children whose disruptiveness scores were reduced to the mean or below, friends' aggressiveness played no role with respect to later CD. Because the majority of the children with postdisruptiveness scores below the mean originated from the intervention program (i.e., 62.5% from the IN group vs. 37.5% from the CO group), it can be concluded that the program prevented these boys from becoming CD through a reduction of their disruptive behaviors without further contribution of friends.

Conversely, for the children whose postintervention disruptiveness remained high, associating with deviant friends further increased their risk for later CD. If, however, they associated with less deviant friends, the risk for later CD decreased. Thus, the program could be beneficial even for the high-disruptive children.

## DISCUSSION

The first aim of this study was to show that the intervention aimed at reducing disruptive behaviors through the teaching of social and social-cognitive skills to the children and parental skills to the parents could prevent CD assessed according to DSM-III-R criteria. Results indicated that the program had a marginally significant effect on conduct disorder assessed at age 13 years. The risk of a CD diagnosis for boys who participated in the intervention program was reduced by almost 60%. Even though it did not attain statistical significance, this effect may

suggest clinical significance given the difficulties in treating conduct disorder (Kazdin, 1987) and the time elapsed between the end of the program and assessment of conduct disorder.

During this time interval a host of events can take place, some of which might be triggered by the intervention program. Theoretically, these events are responsible for the linkage between proximal and distal effects of the intervention. However, theoretical models do not all agree on the specific processes that may play a critical role in the development, consolidation, or prevention of conduct disorder in disruptive children. An important, yet controversial process, is association with deviant friends.

In consequence, the second aim of this study was to test three competing models (i.e., Peer Influence, Individual Characteristics, and Peer-Individual Interactional models). According to the Individual Characteristics model, the intervention program should have achieved its preventive effect on conduct disorder through its reduction of disruptive behavior. In contrast, the Peer Influence model predicted prevention would be achieved by modifying the tendency of disruptive children to associate with similarly aggressive friends. As expected, the program had an effect on each hypothesized mediator variable. However, neither of the two putative mediator variables was strong enough on its own to significantly mediate the effects of the program on later CD. The present intervention program triggered both processes and both processes proved necessary to explain the effect of the program on CD during early adolescence. Consequently, neither of the two “pure” theoretical models was supported by the present data. The two processes, however, did not operate equally across different categories of children. For some children, the reduction of CD resulted through the reduction of their disruptive behaviors. For those children whose disruptiveness scores remained high after the intervention, the program reduced their risk for later CD through its impact on their association with less deviant friends. Overall, these results are consistent with the second version of the Peer-Individual Interactional model described previously. Specifically, according to this version, boys whose disruptive behaviors were reduced through the intervention should be less at risk for developing later conduct problems even without the contribution of nondeviant friends (or despite the presence of deviant friends). In contrast, for those who remain disruptive after the intervention, association with less deviant friends may still play an important role in reducing their risk for later CD. The present results support this reasoning. Taken together, reduction in disruptiveness and association with less deviant friends significantly mediate, although not totally, the impact of the intervention program on the prevention of later CD. Moreover, reduction in disruptiveness conditioned the role of association with less deviant friends in this process in a manner compatible with the Peer-Individual Interactional model.

The children whose disruptive behaviors remained high after the intervention (as well as many of those in the control group) can be assimilated to the life-course/early-onset behavior problem children described by Moffitt (1993). The present results suggest that these children can still modify their trajectory, provided that they are exposed to nondeviant friends. The effect of nondeviant friends for the disruptive boys who established such friendships can be explained by the possibility that friendship tends to increase behavioral similarity (Boivin & Vitaro, 1995; Cohen, 1983; Epstein, 1983), through modeling processes or positive reinforcement of conventional values and behaviors. For example, Dishion, Andrews, Patterson, and Poe (1994b; Dishion et al., 1995) reported that normal boys elicit more positive reactions from their friends following normative talk than antisocial boys with their friends. A reversed process of differential reinforcement for normative behavior could be operative if friends are prosocial.

Results from Brown and colleagues (Brown et al., 1986; Clasen & Brown, 1985) are in line with these speculations. Disruptive children who associate with less deviant friends might also learn social-problem strategies (Brendgen, Bowen, Rondeau, & Vitaro, 1999). These strategies might, in turn, help them resolve conflictual situations they might otherwise have addressed with inappropriate or unacceptable solutions. They might also avoid practicing negative-conflictual interactions which typically represent interactions between disruptive children and their deviant friends (Dishion, Andrews, & Crosby, 1994a).

Surprisingly, few authors tried to influence disruptive children's trajectories by directly manipulating their friendship affiliation (see Feldman & Caplinger, 1983). One possible explanation for the dearth of such studies may be that such manipulation involves insurmountable practical and ethical considerations. First, some disruptive boys might not have nondeviant friends (or may not have friends whatsoever). Second, iatrogenic effects similar to those reported by Dishion and Andrews (1995) and McCord (1997) are possible if nondeviant children are put into contact with disruptive children to serve as models or cotrainers and if the ratio is not clearly in favor of the former. Obviously, more research is needed to examine the optimal combination of disruptive/nondisruptive children in a group setting to keep the group's orientation favorable to social norms and effective in influencing disruptive children's behavioral repertoires (Coie & Jacobs, 1993). On the other hand, nondisruptive children (including those who diminish their disruptive behavior through intervention) do not need the help of conventional friends because, supposedly, they have already adopted the positive values and the behaviors incompatible with disruptiveness in addition to having acquired the social-cognitive skills to resolve or avoid social problems.

The finding that the present intervention program fostered selection of friends with less negative characteristics is in need of a tentative explanation. This might occur partly because less disruptive children are attracted to similarly less disruptive others (Cairns et al., 1988). It might also occur because less disruptive children are less likely to be rejected and thus have more access to conventional peers. It is also possible that the intervention program had a partial direct impact on selection of friends because it produced proximity between target boys and their prosocial training partners. However, this possibility can be ruled out because few prevention boys established friendships with their prosocial training partners, some of whom were not in the same classrooms at ages 10 through 12 years because class composition changed each year. Finally, it is possible that intervention boys' parents became more aware or more proficient in monitoring their children's friendships. If confirmed, this effect could result from the program through the parent skills training component. These speculations are based on data presented by Dishion, Patterson, Stoolmiller, and Skinner (1991) showing that rejection from conventional peers and poor parental monitoring predicted affiliation with deviant friends, even after controlling for children's initial levels of antisocial behavior.

Parental monitoring and other parenting practices might also have had a direct impact on children's later conduct disorder as suggested by many authors (see Dishion et al., 1995). In this study, this possibility is supported by the fact that the coefficient associated with the intervention program, although significantly reduced after the mediators were added to the regression equation, still retained some (nonsignificant) predictive power and was far from being reduced to zero. In future studies, the mediating role of parental supervision or other potential mediators could be tested in the same way as the present mediators.

Prevention studies should be used more often to test developmental models such as these. However, there are certain challenges in doing so. First, we must ensure that the prevention strategy has a sufficient impact on proximal and distal variables to make the experimental manipulation successful. Second, we must only manipulate the independent variables. Finally, we must assess all the intermediate and process variables that might link the proximal effects to the distal effects. Despite these challenges, this analytic strategy is useful for establishing the causal or mediating roles of variables that appear as risk or protective factors in longitudinal studies.

This study offers some strong methodological features. Different sources of assessment and multiple points of measurement were obtained for each variable. Likewise homogeneous sampling was obtained, which resulted in strong internal validity. However, this study is not without limitations. For example, although the sample was homogeneous, the nature of the sample (i.e., low SES, French-speaking boys) and an attrition rate of above 40% may also limit external validity. The attrition rate, although important, did not, however, bias the final sample of children who participated in the study. In intervention studies in which parents or children are offered participation without having requested it, attrition rates are often in this range or worse (see Kazdin, Mazurick, & Bass, 1991). Another limitation is the use of a reduced criterion to establish caseness in CD diagnosis. A final limitation is the content of the intervention program itself. Because this program was developed and implemented in the mid 1980s, it does not represent the state of the art of present prevention science. More comprehensive and promising prevention programs are presently being administered and tested. This limitation has few consequences, however, with respect to the objectives of this study because the program we used must be viewed as an experimental manipulation to test three competing developmental theories rather than a formal report of an intervention oriented towards optimal effectiveness.

## **Acknowledgements**

This research was made possible by grants from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, the Conseil Québécois de la Recherche Sociale and the Fonds Concerté pour l'Aide à la Recherche from the Québec Government. We wish to thank the authorities and directors of schools at the Montreal Catholic School Board as well as the teachers, children, and parents for their first-rate collaboration. Lyse Desmarais-Gervais and Maria Rosa deserve our thanks for their participation in the collection or analysis of the data.

## **REFERENCES**

- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., revised)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Behar, L. B., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology, 10*, 601-610.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.
- Bird, H. R., Gould, M. S., & Staghezza, B. (1992). Aggregating data from multiple informants in child psychiatry epidemiological research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 78-85.
- Blishen, B. R., & McRoberts, H. A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 13*, 71-79.
- Boivin, M., & Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 183-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N., & Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development, 8*, 41-51.
- Brown, B. B., Lohr, M. J., & McClenahan, E. L. (1986). Early adolescents' perceptions of peer pressure. *Journal of Early Adolescence, 6*, 139-154.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York, NY: Wiley.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology, 24*, 815-823.
- Campbell, S. B., & Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. In K. H. Rubin & H. A. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 323-335). New York, NY: Springer-Verlag.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1992). The role of developmental theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology, 4*, 489-493.
- Clasen, D. R., & Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 451-468.
- Cohen, J. (1983). Commentary: The relationship between friendship selection and peer influence. In J. Epstein & N. Karweit (Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp. 163-174). New York, NY: Academic Press.
- Cohen, P., Velez, N., Kohn, M., Schwab-Stone, M., & Johnson, J. (1987). Child psychiatric diagnosis by computer algorithm: Theoretical issues and empirical tests. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 631-638.
- Coie, J. D., Belding, M., & Underwood, M. (1987). Aggression and peer rejection in childhood. In B. B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 2, pp. 125-158). New York, NY: Plenum.
- Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 263-275.
- Coie, J. D., Terry, R., Zabriski, A., & Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences on delinquent behavior. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 229-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Costello, E. J., Edelbrock, C., & Costello, A. J. (1985). The validity of the NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children: A comparison between pediatric and psychiatric referrals. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 579-595.

- Dishion, T. J. (1990a). The family ecology for boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.
- Dishion, T. J. (1990b). Peer context of troublesome behavior in children and adolescents. In P. Leone (Ed.), *Understanding troubled and troublesome youth* (pp. 128-153). Beverly Hills, CA: Sage.
- Dishion, T. J., & Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 538-548.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1994a). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional processes. *Child Development, 66*, 139-151.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., Patterson, G. R., & Poe, J. (1994b). *Adolescent antisocial boys and their friends: Accounting for behavioral confluence*: Unpublished manuscript, Oregon Social Learning Center, Eugene.
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, pp. 421-471). New York, NY: Wiley & Sons.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*, 172-180.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (1983). The influence of friends in achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein & N. Karweit (Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp. 177-200). New York, NY: Academic Press.
- Falender, C. A., & Mehrabian, A. (1980). The emotional climate for children as inferred from parental attitudes: A preliminary validation of three scales. *Educational and Psychological Measurement, 40*, 1033-1042.
- Farrington, D. P. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 215-240). New York, NY: Plenum Press.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Elliott, D. S., Hawkins, J. D., Kandel, D. B., Klein, M. W., McCord, J., Rowe, D. C., & Tremblay, R. E. (1990). Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 13, pp. 283-342). New York, NY: Plenum Press.
- Feldman, R. A., & Caplinger, T. E. (1983). The St-Louis experiment: Treatment of antisocial youths in prosocial peer groups. In J. R. Kluegel (Ed.), *Evaluating juvenile justice* (pp. 121-148). Beverly Hills, CA: Sage.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hoge, R. D., Meghinbir, L., Khan, Y., & Weatherall, D. (1985). A multitrait-multimethod analysis of the Preschool Behavior Questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 119-127.
- Judd, C. M., & Kenny, D. A. (1981). Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluation. *Evaluation Review, 5*, 602-619.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin, 102*, 187-203.



- Kazdin, A. E., Mazurick, J. L., & Bass, D. (1991). Risk for attrition in treatment of antisocial children and families. *Journal of Clinical Psychology, 1*, 2-16.
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York, NY: Guilford Press.
- Kerr, M., Tremblay, R. E., Pagani, L. S., & Vitaro, F. (1997). Boys' behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry, 54*, 809-816.
- Kettlewell, P. W., & Kaush, D. F. (1983). The generalization of the effects of a cognitive behavioral treatment program for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 101-114.
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94*, 68-98.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (1995). Longitudinal approaches in epidemiological research of conduct problems. In F. C. Verhulst & H. M. Koot (Eds.), *The epidemiology of child and adolescent psychopathology* (pp. 309-336). New York, NY: Oxford University Press.
- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K., & Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorders in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 499-509.
- McCord, J. (1997, April). *Some unanticipated consequences of summer camps*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York, NY: Plenum Press.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York, NY: Plenum Press.
- Milan, A. M., & Kolko, D. J. (1985). Social skills training and complementary strategies in anger control and the treatment of aggressive behavior. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 101-135). New York, NY: John Wiley.
- Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15. *Child Development, 61*(3), 893-910.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risk for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Patterson, G. R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. In R. D. Peters & R. J. McMahon & V. L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 52-82). Newbury Park, CA: Sage.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. W. (1975). *A social learning approach to family intervention* (Vol. 1). Eugene, OR: Castalia.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multile regression in behavioral research: Explanation and prediction* (2nd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Neale, J. M. (1976). The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- Peters, R. D., & McMahon, R. (Eds.). (1996). *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piacentini, J., Shaffer, D., Fisher, P., Schwab-Stone, M., Davies, M., & Gioia, P. (1993). The Diagnostic Interview Schedule for Children Revised Version (DISC-R): III. Concurrent criterion validity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 658-665.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243-262.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem-solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Robins, L. N. (1992). The role of prevention experiments in discovering causes of children's antisocial behavior. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 3-18). New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Moller, L., & Emptage, A. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire: A useful index of behavior problems in elementary school-age children? *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 19, 86-100.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1987). Individualizing social skills training for behavior-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 444-455.
- Shaffer, D., Fisher, P., Piacentini, J., Schwab-Stone, M., & Wicks, B. A. (1991). *DISC-2.25*: Unpublished manuscript, New York, NY State Psychiatric Institute.
- Spilton Koretz, D. (1991). Prevention-centered science in mental health. *American Journal of Community Psychology*, 19, 453-458.
- Tremblay, R. E., Charlebois, P., & Gagnon, C. (1986, August). *Young aggressive boys: Primacy of mothers' characteristics over fathers'*: Paper presented at the World Congress on Infant Psychiatry and Allied Disciplines, Stockholm.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991a). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., LeBlanc, M., & Larivée, S. (1991b). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry*, 54, 148-161.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior: A test of two personality theories. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Tukey, J. W. (1991). The philosophy in multiple comparisons. *Statistical Science*, 6, 100-116.

- Velez, C. N., Johnson, J., & Cowen, P. (1989). A longitudinal analysis of selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 861-864.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Kerr, M., Pagani, L. S., & Bukowski, W. M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 676-689.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28(4), 507-533.

# 7 Prevention of School Dropout through the Reduction of Disruptive Behaviors and School Failure in Elementary School<sup>1</sup>

*Frank Vitaro, Mara Brendgen and Richard E. Tremblay*

## ABSTRACT

We report the effects of a preventive intervention program on dropping out of school in a sample of disruptive boys from low socioeconomic status (SES). We tested the role of grade retention/special classroom placement as a putative mediating variable in the trajectory linking the proximal impact of the prevention program on early disruptiveness and its distal impact on dropping out of school. The program was implemented during the second and third grades. It included a component aimed at improving social-cognitive skills at school and a component aimed at improving parental management skills in the home. The results showed that the program had an indirect effect on later school dropout problems through its impact on grade retention/special classroom placement. The reduction of grade retention/special classroom placement was, in turn, partially mediated by the program's proximal effect on children's early disruptiveness. We recommend using intervention studies to test developmental models.

Dropping out before the completion of secondary school has become a major problem in North America. In 1992, 11% of all American youths aged 16 to 24 were dropouts, meaning they were not enrolled in school and had not graduated (McMillen, Kaufman, Hausken, & Bradby, 1993). Prevalence rates in the United States, however, vary greatly depending on ethnic origin and socioeconomic status (SES) variables. Dropout rates in Canada are also dramatically high – around 20% since 1992 (Statistics Canada, 1995) Quebec's dropout rates are the highest in Canada, ranging from 25-36% (between 32% and 42% when only boys are considered, Statistics Canada, 1995). These rates remain high even after considering that about 10% of dropouts return to school and manage to graduate by age 20.

Personal and societal consequences of dropping out of school are costly. Weidman and Freedman (1984) estimated that the unemployment rate of dropouts is roughly twice that of graduates. By the end of the 1990s, new job market requirements might cause the gap to widen even more. Rumberger (1987) estimated that the difference in expected lifetime earnings between dropouts and graduates is more than US \$250,000. Finally, prevalence rates for suicide, mental health problems, and delinquency are higher for dropouts (Rumberger, 1987).

Many studies have shown that dropping out of school is influenced by a wide variety of factors associated with children's personal, familial, peer group, and environmental

---

<sup>1</sup> Previously published as: Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*(2), 205-226.

characteristics (see Natriello, Pallas, & McDill, 1986; Rumberger, 1987). Among personal factors, a disruptive behavioral profile (i.e., aggressive-hyperactive-oppositional behaviors) has repeatedly been shown to predict early withdrawal from school, even after controlling for familial and socioeconomic factors (see Parker & Asher, 1987). For example, Ensminger and Slusarcick (1992) showed that aggressive behaviors and low grades as early as first grade predicted later school dropout. This link was stronger for children living in poor neighborhoods. In a follow-up study, Ensminger, Lamkin, and Jacobson (1996) confirmed that, for boys, math grades and aggressive behavior in the first grade predicted the number of years of schooling. Similarly, Vitaro, Larocque, Janosz, and Tremblay (1997) showed that disruptiveness rated as early as kindergarten was related to dropping out of school even after controlling for sociodemographic variables and IQ.

Disruptiveness may lead to early withdrawal from school because it contributes to school problems that are conducive to grade retention or special classroom placement (Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland, & Sroufe, 1997). In Canada, as in the United States, grade retention has been and still is a frequently used strategy for children with learning or conduct problems (American Federation of Teachers, 1997; Statistics Canada, 1995; U.S. Bureau of the Census, 1995). The result of this strategy is that retained children end up in regular classrooms with younger classmates (i.e., non age-appropriate regular classroom environment [AARC] environments). Special classroom or special school placement is a more extreme and less frequently used remedial strategy, at least in Canada. Despite many criticisms of this strategy, it is nevertheless still used, mainly for conduct-disordered children. The consequence is that problem children end up spending most of their time with other problem children, but in a reduced teacher-student ratio classroom. For the sake of simplicity and because of their relative rarity, special classroom and special school remedial strategies were considered in this paper as other forms of non-AARC environment, even if, strictly speaking, the children in special classrooms or special schools are most of the time grouped with children of the same age and are not in “regular” classrooms.

The overlap between externalizing behavior problems and grade retention is dramatic (Hinshaw, 1992), and longitudinal studies show that the odds of being placed in a non-AARC environment at some point are much greater for early disruptive than for nondisruptive children (Jimerson et al., 1997; Loeber, Tremblay, Gagnon, & Charlebois, 1989; Sandoval, 1984). Non-AARC placement, in turn, has been shown to be one of the strongest precursors of subsequent school dropout. For example, Cairns, Cairns, and Neckerman (1989) found that students who were held back in school were significantly more at risk of dropping out than students who were not held back, even after controlling for concurrent academic and behavioral problems, as well as family background variables. Rumberger (1995) reported similar findings, identifying non-AARC placement as one of the most salient predictors of school dropout.

Non-AARC placement might be a marker of underlying academic and behavioral problems that are themselves caused by previously existing developmental deficits that, in the long term, result in school dropout. It is also possible that being placed in a non-AARC environment itself contributes to early school withdrawal by aggravating children’s preexisting school-related difficulties and fostering a further lack of interest in school. In line with this notion, findings by many authors (Grissom & Shepard, 1989; Jimerson et al., 1997; Kaufman & Bradby, 1992) suggest that being retained has serious, detrimental effects on students’ long-term academic

achievement and emotional adjustment. Children who do poorly at school become more likely to dislike school and be less attached to the school and the values it represents than those who do well (Gottfredson & Hirschi, 1990; Hawkins, Doueck, & Lishner, 1988). This, in turn, may cause them to leave school before graduation.

In light of (a) the considerable disadvantages related to early school dropout and (b) the relations among early disruptiveness, non-AARC placement, and school dropout, reducing children's early disruptiveness should decrease their risk of non-AARC placement and of subsequent school dropout. The specific pathway linking changes in disruptiveness, on the one hand, and a reduced risk of school dropout, on the other hand, may be direct or indirect, via a reduced risk of being placed in a non-AARC environment. A direct pathway would indicate that non-AARC placement is a marker of preceding behavioral and academic problems that are responsible for early school withdrawal. An indirect trajectory would suggest that it is non-AARC placement, itself a consequence of preceding difficulties, that determines final school dropout. To our knowledge, there are no studies that have fully tested the sequential links among early disruptive behaviors, subsequent non-AARC placement, and later school dropout through the use of an intervention design aimed at reducing children's disruptive behavior. Tremblay and colleagues (Tremblay et al., 1991b; Tremblay et al., 1992) tested a prevention program with disruptive boys and their families that successfully reduced disruptive behaviors in the short term and non-AARC placement in the midterm. The program included social-cognitive-skills training and a parental skills-training component when the boys were between 7 and 9 years of age. However, it was not examined whether the proximal change in disruptive behaviors and the subsequent reduction in non-AARC placement that the program triggered actually had an impact on children's later risk of dropping out of school and whether non-AARC placement operated as a mediator in this process.

The present study examines the causal pathway from early disruptiveness to non-AARC placement and subsequent dropping out of school, and the impact of the program on this putative causal sequence. Specifically, we investigated the trajectory to early school withdrawal by testing (a) whether an intervention aimed at reducing disruptive behaviors during childhood (i.e., considered as a proximal effect) can decrease school dropout during adolescence (i.e., considered as a distal effect) and (b) whether a reduced risk of non-AARC placement mediated the relation between proximal changes in early disruptiveness and the distal effect on school dropout (if confirmed).

## **METHOD**

### **Participants**

The 149 boys (*mean age* = 6.0 years, *SD* = 0.3) who participated in this study were from a sample of 904 Caucasian boys whose disruptiveness was assessed by their teachers in kindergarten. In kindergarten, the boys were enrolled in 53 schools located in low socioeconomic areas of Montréal, Canada. All the boys' parents were French-speaking and had fewer than 14 years of schooling (*M* = 10.5). In addition, their average SES level was lower than the national norm, as indicated by the parents' scores on the Blishen and McRoberts (1976) occupational prestige scale (occupational prestige averaged across both parents or of working parent = 38.87,

$SD = 12.48$ , compared with  $42.08$ ,  $SD = 12.09$ , for a representative sample of parents with sons of the same age living in the Province of Quebec). The 13% of boys who lived in families on social welfare or unemployment insurance received the minimum score on the scale (i.e., 17.8).

### **Selection Instrument and Group Composition**

Kindergarten teachers rated the boys' behavior at age 6 using the disruptiveness scale of the Social Behavior Questionnaire (SBQ) (Tremblay et al., 1991a). Ratings took place near the end of the school year, in April or May. The disruptiveness scale includes 13 items that tap hyperactivity-aggressiveness and opposition-related behaviors. The items comprising this scale are: restless; squirmy; destroys; fights; not liked; irritable; disobedient; tells lies; bullies; doesn't share; blames others; inconsiderate; and kicks, bites, and hits. Teachers indicated whether items did not apply (0), applied sometimes (1), or applied often (2). Internal consistency was high ( $\alpha = .87$ ).

From the original sample of 904 boys, those who received scores above the 70th percentile on the SBQ disruptiveness scale in kindergarten ( $n = 259$ ) were classified as disruptive and considered at risk for school dropout. We considered these boys at risk for school dropout because, although this cutoff point is not particularly stringent, it has been used successfully to predict serious maladjustment in this sample (Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994). In addition, the boys in the present sample originate from low SES neighborhoods and from parents with low educational background, which has been shown to contribute to predicting school dropout above and beyond children's behavioral and academic problems (Ensminger et al., 1996). Consequently, the boys with disruptiveness scores above the 70th percentile were exposed to several sociofamilial risk factors in addition to their personal at-risk profile with respect to school dropout. In support of this position, 56.8% of the at-risk children in the control condition were in a non-AARC environment by age 12 (compared to 25.6% for the non-at-risk counterparts) and 26.1% dropped out of school by age 17 (compared to 12.2% for the non-at-risk children).

The 259 disruptive boys were randomly assigned to one of the following groups: (a) intervention group (IN group;  $n = 75$ ); (b) no-treatment control group (CO group;  $n = 60$ ); and (c) sensitization contact group (SC group;  $n = 124$ ). Thirty-two, 19, and 42 parents from the IN, CO, and SC groups, respectively, refused to participate in the study. Therefore, the IN, CO, and SC groups included 43, 41, and 82 participants, respectively, at the beginning of the study. These numbers were further reduced to 38, 40, and 71 because of missing data on the variables of interest. The boys in each group who were lost due to parental refusal or missing data did not differ across the three groups. The remaining boys in the three groups did not differ on age 6 measures (i.e., teacher-rated disruptiveness, mother and father occupational prestige, mother and father educational level),  $p > .05$ .

The SC group was included to control the possible influence of mere contact with researchers and participation in a research study. Boys in this group and their families spent one half-day every second year in the university lab to participate in a series of tests and observation sessions. Families were also visited during four evenings for observation purposes in the home setting over a two-year period. Finally, each child was observed at school for half a day on four

occasions and spent a whole day in the university lab during the summer every year. In contrast, CO boys were only followed through questionnaires sent to parents and teachers.

Preliminary analyses revealed that boys in the SC and CO groups did not differ on any variable (i.e., parental education and occupational prestige, and posttreatment disruptiveness, non-AARC placement, and school dropout). Therefore, it was decided to collapse the CO and SC boys into one group (i.e., CO group).

### **Intervention Program**

The intervention program was implemented over a two-year period, from ages 7 to 9 (typically during second and third grade). In current terminology, the intervention could be called an “indicated” preventive intervention (Mrazek & Haggerty, 1994). Although the initial screening took place at the end of kindergarten, considerable time was required to adjust the logistics of the intervention; therefore, the intervention program did not begin before the children were in second grade. In first grade, 76.3% IN and 72.1% CO children were still rated above the 70th percentile on the SBQ disruptiveness scale by their teachers. Out of the 40 participants (9 IN and 31 CO) who did not meet the 70th-percentile criterion in first grade, only 14 (3 IN and 11 CO) obtained disruptiveness scores in first grade that were below the median (i.e., the 50th percentile), thus indicating that most participants were still rather disruptive in first grade. Because selection was based on disruptiveness scores collected in kindergarten and because the proportions of IN and CO boys who were below the 70th percentile were equivalent, it was decided to keep them in the study to avoid a further reduction in the sample size.

The preventive intervention is described in detail elsewhere (Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro, & Pihl, 1995; Tremblay et al., 1992) and will only be outlined here. The program included two components (i.e., social skills training with the children and improvement of parental skills) that were believed at that time to be most likely to alter boys’ disruptive behaviors (Kazdin, 1987). Because many disruptive children are deficient in social skills and problem-solving strategies, it was believed necessary to teach them those skills. It was expected that they would become less disruptive if they learned alternate appropriate behaviors (Milan & Kolko, 1985). If they became less disruptive, then they might concentrate more on academic tasks and be less at risk for learning difficulties and grade retention or expulsion from their regular classroom. They would also be more accepted by classmates and more supported by the teachers. Improvement of parental skills (i.e., use of reinforcement contingencies and sustained supervision) was also selected as a strategy to reduce disruptive behaviors at home. Parents were trained to help and encourage their child during schoolwork at home and solve conflicts over homework. It was thought at that time that the addition of the parent-training component to the training at school would facilitate generalization and consolidation of the skills the children learned, in addition to producing positive effects on their own with respect to behavioral and academic goals. Multimodal and multitarget programs that include home-based parent training and school-based social skills training have now become the norm if the objective is to achieve an optimal impact on children’s disruptive behaviors (see Kazdin, 1987; Kazdin, 1997).

Social and problem-solving skills training were done at school in small groups. Four trained professionals (two child-care workers, one social worker, and one psychologist) conducted the sessions. In each group there were four or six teacher-nominated prosocial boys



and one or two target boys. Including the prosocial boys in the sessions served two purposes. First, they were positive models and reinforcement agents. Second, their presence allowed the target children to participate without being stigmatized by classmates.

The school-based, biweekly training sessions took place between the months of November and April for two consecutive years. Each session lasted about 45 minutes. Verbal instructions, positive reinforcement, modeling, and behavioral rehearsal were used to teach the specific skills to the target boys.

The professionals responsible for the training sessions also met twice with each teacher to monitor the child's progress in the classroom and help the teacher set up reinforcement contingencies to support production of the learned skills in the classroom. This procedure, however, was implemented in only half of the classrooms with a target child because half of the teachers refused to participate in this part of the program.

Parent training was adapted from the program the Oregon Social Learning Center developed (Patterson, Reid, Jones, & Conger, 1975). The same four professionals who conducted the social and problem-solving skills sessions at school held parent training sessions in the boys' homes. Briefly, parents were first taught to recognize, observe, and record their child's problem behaviors. Next, they were taught to define appropriate behaviors and to set clear objectives for their child. Third, they learned how to use verbal and material reinforcers in a systematic and contingent manner to reinforce the child's appropriate behaviors. Parents also learned to punish inappropriate behavior systematically and moderately with short time-out periods. Response-cost strategies involving the use of naturally occurring consequences for inappropriate behavior were also used (i.e., if a child broke something that did not belong to him, then he had to replace it). Parents were encouraged to supervise their children's schoolwork and monitor their children's behavior outside the home. Finally, parents were taught how to manage family crises through problem solving and how to use negotiation strategies in everyday situations.

Parents participated in an average of 17.4 sessions ( $SD = 13.2$ ;  $MD = 15$ ). The maximum was 47. Six families participated in only 2 training sessions. For most of the families, the number of training sessions depended on how well the therapist believed the parents had mastered the targeted skills. For 14 families, however, the training ended prematurely because the parents were unmotivated. The boys from these families were nevertheless kept in the IN group for the purpose of the following analyses.

***Implementation assessment.*** At the end of each child or parent session, the professionals responsible for the program application indicated whether or not the session had taken place and the percentage of content delivered during the session relative to a preplanned, standardized content. More than 85% of the children attended at least two thirds of the social skills training sessions. For parents, the number of sessions varied greatly, as already indicated. Although debatable on purely methodological grounds, this seemed sound practice from a clinical, ethical, and administrative perspective. Despite variation, more than 75% of parents covered at least two thirds of the content and objectives of the parent-training component. In addition, child sessions were videotaped and used by the program coordinator to give weekly feedback to each of the professionals and maintain standardization in program elements across them.

## Control Variables

**Family background.** Family structure (intact-nonintact) and both parents' education levels (or mothers', for single-parent families) were used as indicators of family background. These measures were collected through a telephone interview when the children were in kindergarten. Occupational prestige was not included because it was highly redundant (i.e., correlated) with each of the two previous measures.

**Verbal IQ.** In order to ascertain that remaining in an AARC environment did not result from differences in the boys' cognitive abilities but from the influence of the prevention program, we controlled for IQ. Verbal IQ was assessed at age 13 using the Sentence Completion Test (SCT) (Lorge & Thorndike, 1950). Because IQ is stable throughout the life span, age 13 verbal IQ was used as a proxy for preintervention IQ, which was not assessed. Veroff, McClelland and Marquis (1971) reported high correlations between the SCT and different measures of intelligence. They also found that SCT scores predicted school dropout. Finally, a significant relationship ( $r = .67$ ) was obtained between the SCT at age 13 and the Wechsler Intelligence Scale–Revised at age 10 for a random subsample ( $n = 80$ ) of boys drawn from the initial sample of 904 boys used in the present study.

## Instruments for Assessing Potential Mediating Variables

**Postintervention disruptiveness.** Using the SBQ, teachers rated children's disruptiveness over a three-year period, following the end of the two-year intervention program. This took place in the spring, when the boys were 9, 10, and 11 years old. In order to get a more representative score of children's postintervention disruptiveness, an average score was computed across the three years. Only when age 9 disruptiveness scores were collected were teachers aware of children's group membership because we needed the teachers' collaboration to implement the second-year social and social-cognitive skills component. At ages 10 and 11, teachers were not aware of the boys' group membership.

**Non-AARC placement.** The boys were regarded as having school difficulties if they were not in an AARC environment when they were 12 years old. Age 12 normally coincides with the end of primary school in the province of Quebec. Not being in an AARC environment meant that the boys had been held back for at least one year or placed in a special environment (i.e., special class, special school, or residential institution). This measure seemed more appropriate than grades as an indicator of school adjustment because by age 12 many children were already in a non-AARC environment and because grades in this context would not adequately reflect the children's difficulties. Of the 77 children in the present sample who were placed in non-AARC environments by age 12, 51 were grade retained and 26 were placed in special classroom environments (10 for learning disabilities and 16 for conduct problems).

## Instrument for Measuring the Outcome Variable: Dropping Out of School

A dropout was defined as an individual who stopped attending school before age 17, whether or not he reentered school at a later time. This age corresponds to the normal age of high

school graduation in the province of Quebec. Most researchers endorse this definition of a school dropout (Cairns et al., 1989; Ensminger et al., 1996; Rumberger, 1995).

Dropout status was determined from the computerized list of the Montréal School Board and the Ministry of Education. If a participant was not on the annual school board list, we asked the Ministry of Education to indicate whether he was enrolled in another school board within the province. Using a questionnaire (administered either at school or by mail), information regarding dropout status was also collected from 121 of the 149 participants. For all but 1 participant, official data were congruent with self-reports. One participant reported having dropped out of school, although he was registered as a nondropout on the school board and ministry lists, probably because he dropped out after the official lists were compiled. Because the boys spoke French, it is unlikely that many dropouts could have transferred to new schools in another provinces. All participants that are considered dropouts in the present study withdrew from school between age 15 and 17 (which corresponds to the age of the last data collection). Overall, 28 boys (18.8%) had dropped out by age 17 (24, or 21.6%, in the CO group and 4, or 10.5%, in the IN group). Notably, the majority of the nondropouts were in non-AARC environments by age 17 (i.e., 77% in the CO group and 64% in the IN group).

## RESULTS

In order to examine the pathway from early disruptiveness to non-AARC placement and subsequent dropping out of school and the impact of the prevention program on this sequence, a path-analytic strategy was used. For this purpose, three separate sets of regression analyses were conducted. First, children's average disruptiveness at ages 9, 10, and 11 was regressed on their participation in the intervention program. Second, we tested whether children's disruptiveness mediated the effect of the intervention program on their risk of being assigned to a non-AARC environment at age 12. Finally, the potential mediating role of children's disruptiveness and non-AARC placement with respect to the program's effect on children's school dropout risk later in adolescence was examined. Linear multiple regression was used for the first set of analyses. For the remaining two sets of analyses, hierarchical logistic regression analysis was used because the respective outcomes, non-AARC placement and school dropout, were dichotomous. Parents' educational background, family structure, children's IQ, and children's preintervention level of disruptiveness were used as control variables throughout all levels of analyses. No differences were found between the CO and IN groups on French and mathematics scores when the boys were in first grade, the year before the start of the prevention program.

### Effects of the Intervention Program on the Potential Mediator Variables

*Effects of the intervention program on postintervention disruptiveness.* In the first set of analyses, a two-step linear multiple regression model assessed the effect of program participation on children's postintervention disruptiveness. On the first step, only the four control variables were included in the equation. On the second step, program participation was included as an additional predictor in the model. The standard beta coefficients, the multiple correlation, and the amount of explained variance for this set of hierarchical multiple regressions are presented in Table 1.

**Table 1.** Hierarchical Multiple Regression Analysis to Test the Effect of Participation in the Intervention Program on Children’s Postintervention Disruptiveness While Controlling for Family Configuration, Parents’ Education, Children’s IQ, and Preintervention Disruptiveness

Step No.	Predictor	B	R	R <sup>2</sup>
Step 1	Family configuration	0.08	0.22	0.05
	Parents’ education	0.08		
	Age 6 disruptiveness	0.18*		
	Children’s IQ	-0.05		
Step 2	Family configuration	0.07	0.27*	0.07
	Parents’ education	0.07		
	Age 6 disruptiveness	0.20*		
	Children’s IQ	-0.02		
	Program participation <sup>1</sup>	-0.16 <sup>†</sup>		

Note. <sup>†</sup> $p < .10$ ; \*  $p < .05$

<sup>1</sup>N: 111 for the CO (control) group and 38 for the IN (intervention) group.

On the first step, only the children’s preintervention level of disruptiveness predicted their postintervention disturbance scores,  $\beta = .18$ ,  $p < .05$ . The overall  $F$  test, however, did not reach statistical significance. The inclusion of program participation as an additional predictor on the second step showed that the intervention had a marginally significant effect,  $\beta = -.16$ ,  $p = .06$ . Furthermore, the inclusion of the program participation variable resulted in the overall  $F$  test reaching statistical significance,  $p < .05$ . Thus, children who participated in the intervention were less disruptive ( $M = 8.74$ ,  $SD = 5.52$ ) in the three years following the program than children in the control group ( $M = 10.72$ ,  $SD = 5.54$ ). To confirm this finding, two additional analyses were performed. The first was a 2 (group) x 2 (time of assessment: pre- or posttest) repeated measures analysis of covariance on disruptiveness scores. Family configuration, parents’ number of years of schooling, and children’s IQ served as covariates. As expected, a significant group by time of assessment interaction was found,  $F(1, 144) = 5.85$ ,  $p < .05$ . A breakdown of this interaction revealed that disruptiveness scores for the boys in the IN and the CO groups did not differ at pretest but tended to differ at posttest ( $F(1, 144) = 2.99$ ,  $p = .08$ ). In addition, the drop in disruptiveness between pre- and postintervention disruptiveness in the IN group (from 15.26 to 8.74 = 6.52) was more important than the reduction in the CO group (from 14.25 to 10.72 = 3.53). The second analysis was a 2 (group) analysis of covariance applied to postintervention disruptiveness. In this analysis preintervention disruptiveness served as a covariate in addition to the same three covariates used in the preceding analysis. As in the previous analyses, the results indicated a nearly significant difference between the two groups,  $F(1, 143) = 3.64$ ,  $p = .058$ .

**Effects of the intervention program on non-AARC placement and the potential mediating effect of children’s postintervention disruptiveness.** In the next set of analyses, the impact of the intervention program on children’s risk of being placed in a non-AARC environment at age 12 was assessed. In addition, the analyses sought to determine whether the children’s posttreatment disruptiveness mediated this relation (if confirmed). According to Baron and Kenny (1986), if a mediating process is effective, participation in the program would have to significantly (and negatively) predict children’s non-AARC placement. The effect of program

participation, however, should be reduced once children’s postintervention disruptiveness is added to the regression equation. Instead, postintervention disruptiveness should significantly predict non-AARC placement. Perfect mediation would be obtained if the effect of the previous predictor (e.g., program participation) is reduced to zero when the potential mediator (e.g., postintervention disruptiveness) is included in the model.

A three-step hierarchical logistic regression was used to assess the impact of the intervention program on children’s risk of being placed in a non-AARC environment at age 12. On the first step, only the four control variables were included in the model. On the second step, program participation was added to the equation. Finally, the children’s postintervention disruptiveness was added to the model. Results of the logistic regression analysis are presented in Table 2. In a hierarchical logistic regression, odds ratios rather than regression coefficients are commonly used to explore the effects of the independent variables on the outcome. The odds of an event are defined as the ratio of the probability of an event occurring to the probability of the event not occurring. Thus, the odds ratio associated with a specific predictor variable represents the ratio by which the odds of being placed in a non-AARC environment change when the predictor increases by one unit, and when all other predictors are held constant. Values higher than 1 indicate increased odds. Values lower than 1 indicate decreased odds.

**Table 2.** Hierarchical Logistic Regression Analysis to Test the Mediating Effects of Children’s Postintervention Disruptiveness on the Effect of Participation in the Intervention Program on Non-AARC Placement

Step No.	Predictor	B	SE	Wald	Odds Ratio	$\Delta\chi^2$
Step 1	Family configuration	1.25	0.45	7.78	3.50**	49.72***
	Parents’ education	-0.35	0.13	7.65	0.70**	
	Age 6 disruptiveness	-0.01	0.04	0.07	0.99	
	Children’s IQ	-0.46	0.11	19.29	0.63***	
Step 2	Family configuration	1.22	0.46	7.11	3.39**	3.25 <sup>†</sup>
	Parents’ education	-0.37	0.13	8.19	0.69**	
	Age 6 disruptiveness	-0.01	0.04	0.01	1.00	
	Children’s IQ	-0.45	0.11	17.29	0.64***	
	Program participation	-0.82	0.47	3.16	0.44 <sup>†</sup>	
Step 3	Family configuration	1.15	0.47	5.99	3.17*	9.54**
	Parents’ education	-0.42	0.14	9.50	0.66**	
	Age 6 disruptiveness	-0.03	0.05	0.29	0.98	
	Children’s IQ	-0.45	0.11	17.34	0.64***	
	Program participation <sup>1</sup>	-0.61	0.49	1.57	0.54	
	Postintervention disruptiveness	0.12	0.04	8.66	1.13**	

Note: <sup>†</sup> $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; AARC = age-appropriate regular classroom.

<sup>1</sup>N: 111 for the CO (control) group and 38 for the IN (intervention) group.

Except for children’s preintervention disruptiveness, all of the control variables significantly contributed to the prediction of children’s assignment to a non-AARC environment. Specifically, coming from a one-parent family or having parents with a lower educational

background increased the odds of non-AARC placement. In addition, children with lower IQs were at greater risk of being placed in a non-AARC environment than children with higher IQs. Program participation also showed a marginally significant effect ( $p = .07$ ), indicating that children in the intervention group were at lower risk of being assigned to a non-AARC environment than children in the control group. Specifically, 14 of the 38 children (36.8%) who participated in the intervention program were in a non-AARC environment by age 12, relative to 63 of the 111 children (56.8%) in the control group.<sup>2</sup> For comparison purposes, it is worth noting that 25.6% of the children in the initial sample who scored below the 70th percentile on teacher-rated disruptiveness at age 6 were also in a non-AARC environment by age 12.

As expected, children's postintervention disruptiveness significantly increased the odds of being placed in a non-AARC environment, even after controlling for IQ. Moreover, the inclusion of children's postintervention disruptiveness in the model reduced the effect of program participation on non-AARC placement (i.e., the effect was reduced to nonsignificance, but it was not reduced to zero). This indicates that the children's postintervention disruptive behavior partially mediated the effect of the intervention program on non-AARC placement.

In order to determine whether program participation had a different impact on the two types of non-AARC placement (i.e., grade retention vs. special environment), we repeated the hierarchical logistic regression analysis, only predicting grade retention versus regular classroom placement ( $n = 51$ ). The results were very similar to the ones obtained for the combined grade retention/special classroom environment variable. Specifically, program participation reduced the odds of being grade retained to a similar extent (odds ratio = 0.46,  $p = .12$ ) as the odds of being grade retained or placed in a special classroom environment (odds ratio = 0.44,  $p = .09$ ). Also, including children's posttreatment disturbance in the equation increased the odds of being grade retained to a similar extent (odds ratio = 1.11,  $p < .05$ ) as the odds of being grade retained or placed in a special classroom environment (odds ratio = 1.13,  $p < .01$ ). The similar results for grade retention and the combined grade retention/special classroom environment variable indicate that the effects of program participation are the same for both types of non-AARC placement.

***Effect of the intervention program on school dropout and potential mediating effects of children's postintervention disruptiveness and non-AARC placement.*** A four-step hierarchical logistic regression was used to assess the effects of the predictor variables on the children's rate of school dropout. On the first step, the four control variables (i.e., parents' educational background, family configuration, children's IQ, and children's preintervention disruptiveness) were included in the model. On the second step, program participation was included. On the third step, the children's postintervention disruptiveness scores were introduced into the equation. Finally, non-AARC placement was entered into the model. Results of the logistic regression analyses are presented in Table 3.

---

<sup>2</sup> A chi-square analysis was also performed to establish the direct effect of the intervention program on non-AARC placement. The resulting chi-square was significant:  $\chi^2(1) = 4.50$ ,  $p < .05$ . It should be noted, though, that the effect of the intervention is better reflected in the odds ratio based on relative risk than in the difference between the two percentages (i.e., 36.8% vs. 56.8%). Indeed, the odds ratio takes into account the risk of a non-AARC placement by considering the relative number of participants in non-AARC and AARC environments in each group (i.e., 14 vs. 24 in the intervention group, 63 vs. 48 in the control group).

**Table 3.** Hierarchical Logistic Regression Analysis to Test the Mediating Effects of Children's Postintervention Disruptiveness and Non-AARC Placement on the Effect of Participation in the Program on Children's Risk of School Dropout in Later Adolescence

Step No.	Predictor	B	SE	Wald	Odds Ratio	$\Delta\chi^2$
Step 1	Family configuration	1.05	0.50	4.40	2.86*	24.56*
	Parents' education	-0.29	0.13	5.24	0.75*	
	Age 6 disruptiveness	-0.10	0.05	3.21	0.91	
	Children's IQ	-0.34	0.11	9.85	0.71**	
Step 2	Family Configuration	1.04	0.50	4.31	2.83*	1.89
	Parents' Education	-0.31	0.12	6.02	0.74*	
	Age 6 Disruptiveness	-0.09	0.05	2.96	0.91	
	Children's IQ	-0.33	0.11	9.03	0.72**	
Step 3	Program Participation <sup>1</sup>	-0.84	0.65	1.69	0.43(*)	1.72
	Family Configuration	1.01	0.50	4.05	2.75*	
	Parents' Education	-0.32	0.13	6.26	0.73*	
	Age 6 Disruptiveness	-0.11	0.06	3.86	0.90	
	Children's IQ	-0.34	0.11	9.37	0.71**	
	Program Participation <sup>1</sup>	-0.75	0.66	1.32	0.47	
Step 4	Postintervention Disruptiveness	0.06	0.05	1.69	1.06	5.39*
	Family Configuration	0.74	0.51	2.06	2.09*	
	Parents' Education	-0.25	0.13	3.86	0.78*	
	Age 6 Disruptiveness	-0.10	0.06	3.19	0.91	
	Children's IQ	-0.23	0.12	4.03	0.79*	
	Program Participation <sup>1</sup>	-0.49	0.67	0.53	0.62	
	Postintervention Disruptiveness	0.03	0.05	0.37	1.03	
	Non-AARC Placement	1.56	0.72	4.64	4.75*	

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; (\*)  $p < .15$ ; AARC = age-appropriate regular classroom.

<sup>1</sup>N: 111 for the CO (control) group and 38 for the IN (intervention) group.

All control variables but preintervention disruptiveness contributed to school dropout in later adolescence. Thus, having only one parent or having parents with a lower educational background increased children's risk of dropping out of school. Also, children with a lower IQ had a significantly higher risk of school dropout, relative to children with a higher IQ. The intervention program yielded an odds ratio of 0.43, indicating that it decreased the risk of dropping out by more than half, relative to the control group. Despite this rather impressive effect, considering the difficulty of preventing school dropout (Hinshaw, 1992), it did not reach significance ( $p = .14$ ). The relatively small sample size and the large error terms may be responsible for this result. In this context, we chose to follow Tukey's (1991) advice to consider  $p$  values up to .15 as indicative of a "trend" about the direction of an effect and Robins' (1991) suggestion to investigate effects of prevention experiments that are in a positive direction even if they aren't statistically significant. Our decision to consider the relevance of the program was further supported by the fact that the proportion of IN group boys who dropped out (i.e., 4 out of 38, or 10.5%) was similar to the proportion of children in the initial sample who dropped out of school even though they were rated below the 70th percentile on disruptiveness by their

kindergarten teachers (78 out of 645, or 12.1%). The proportion of dropouts in the CO group was 21.6%, 24 out of 111.

Children's postintervention disruptiveness did not significantly contribute to the prediction of children's risk of dropping out of school in later adolescence. However, non-AARC placement significantly predicted later school dropout above and beyond the control variables. Specifically, the odds of dropping out of school in late adolescence were more than 4 times higher for children who had been placed in a non-AARC environment at age 12 than for children who remained in AARC environments. Moreover, the inclusion of non-AARC placement in the equation reduced the parameters associated with program participation to nonsignificance. This result suggests a mediating role of non-AARC placement, despite the program not having a clear and significant effect on school dropout (Baron & Kenny, 1986).

In order to determine whether the two types of non-AARC placement (i.e., grade retention vs. special environment) differently predicted dropout status, we repeated the hierarchical logistic regression analysis, using grade retention versus regular classroom placement as predictor variable. The results were very similar to the ones obtained for the combined grade retention/special classroom environment variable. Specifically, grade retention increased the odds of school dropout to a similar extent (*odds ratio* = 4.95,  $p < .05$ ), as did the combined grade retention/special classroom environment variable (*odds ratio* = 4.75,  $p < .05$ ). The similar effect sizes of grade retention and the combined grade retention/special classroom environment variables indicate that the effects of both types of non-AARC placement on school dropout are highly comparable.

## DISCUSSION

The major aim of this study was to examine how a prevention program aimed at reducing early disruptiveness would influence the pathway from early disruptiveness to non-AARC placement and subsequent dropping out of school in a sample of low SES boys. The results indicated that the program had a marginally significant effect on disruptiveness assessed at ages 9, 10, and 11. Partially mediated through this proximal effect on disruptiveness, the program also had a marginally preventive effect on non-AARC placement by age 12, even when controlling for IQ and sociofamilial variables. The relative risk of a non-AARC placement for boys who participated in the prevention program was reduced by more than half when considering odds ratios (or by 20% when considering percentages). Even though this effect attained only marginal statistical significance, it is not negligible, given the difficulties associated with the prevention of school problems not attributable to cognitive deficits (Hinshaw, 1992) and the strong link between non-AARC placement and later dropping out of school.

In line with previous studies (Cairns et al., 1989; Rumberger, 1995), the present results suggest that non-AARC placement plays an essential role in children's path toward school dropout. The risk of dropping out of school was more than 4 times as high for children in non-AARC environments than for children who remained in AARC environments. Even more notably, being placed in non-AARC environments significantly predicted later school dropout, even after controlling for IQ and sociofamilial variables. The present results are in line with several studies and meta-analyses showing that grade retention (which constitutes most of the non-AARC placements in this study) had a detrimental (or at best a zero) effect on children's



future school achievement and psychosocial adjustment, let alone their risk of dropping out of school (Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984; Jimerson et al., 1997; Shepard & Smith, 1990). However, present results contradict findings from recent studies that indicate some beneficial effects of retention on school achievement and personal adjustment (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1994; Pierson & Connell, 1992). Notably, these latter studies examined the effects of retention in the short term only, which might explain their finding of a temporary beneficial effect of grade retention. Indeed, Jimerson et al. (1997) who found a zero effect on achievement and a detrimental effect on emotional adjustment over time, first found that the retained group showed a temporary advantage in mathematics achievement. Thus, differential effects of grade retention over time might help reconcile the seemingly contradictory findings. Other explanations, such as sample or school characteristics, are also possible.

Non-AARC placement could be viewed as a marker of underlying problems that might be the true contributors to the process of school dropout, such as learning disabilities or low parental values regarding education. The inclusion of proxies, such as IQ and parental education, as control variables should have reduced this possibility. Consequently, non-AARC placement might be more than merely a marker of preceding adjustment problems predicting later school dropout. In line with this notion, Grissom and Shepard (1989) and Kaufman and Bradby (1992) argue that non-AARC placement represents a humiliating experience for children with learning difficulties or behavior problems, thus increasing their lack of interest in and aversion to school (Gottfredson & Hirschi, 1990; Hawkins et al., 1988). In the same line of thought, non-AARC placement may foster negative self-perceptions, which may eventually motivate youth to avoid the frustrating school environment by dropping out before graduation (Finn, 1989; Jimerson et al., 1997). It also exposes them to peers with similar adjustment problems (for those in special classrooms or special schools) or to younger and unknown peers (for those retained). In the first case, the children might influence each other in a negative direction, reducing each other's school motivation, which may promote and eventually lead to the dropout decision (Cairns et al., 1989; Pittman, 1991). In the second case, the children who are retained may not be easily integrated into their new peer group or may even be rejected by their new classmates. This, in turn, might increase the children's sense of alienation toward school and, finally, lead to withdrawal from the school environment. In line with this notion, Kupersmidt (1983) and Ollendick, Weist, Borden, and Greene (1992) reported evidence showing that peer rejection significantly contributed to early school dropout.

Given the positive, albeit marginal, effect of the intervention on the first two components of the sequence leading to later dropping out (i.e., early disruptiveness and subsequent non-AARC placement), the program was also expected to reduce children's risk of early school withdrawal. Because of low power and high error terms, the program fell short of a significant impact on dropout rates, despite a trend in the expected direction (see Tukey, 1991, for considering  $p$  values up to .15 as indications of trends). Sociofamilial adversity and possibly low educational values from parents, many of whom did not achieve a high school diploma, may also have contributed to weaken the impact of the intervention program. As suggested elsewhere (Tremblay et al., 1995), it would have been useful to add a booster program during the transition to high school to maintain and enhance the proximal positive effects of the program. Unfortunately, this was not part of the original plan, and its usefulness became evident only at the outset of the midadolescence follow-up data collection. The rate of dropping out in the IN group was nevertheless comparable to the rate found in the initial sample of non-at-risk children

(i.e., who scored below the 70th percentile on teacher-rated disruptiveness when they were 6 years old). Finally, in the present study, boys who did not drop out by age 17 qualified as nondropouts according to our definition. Some might still drop out at a later point in time, as many did not yet graduate by age 17 because they were retained for one or more years. Future data might reveal a stronger impact of the prevention program than present findings. It can be concluded, however, that the present program achieved a moderate effect size and some socially valid results compared to the rest of the non-at-risk children from the initial sample.

The effect trend of the intervention program on school dropout was, however, indirect. It was achieved through its (marginal) impact on non-AARC placement, which proved a strong predictor of later dropout. In turn, reduction in non-AARC placement was achieved partially through a reduction in disruptiveness that resulted from the intervention. Reducing children's disruptiveness might have increased their task attention at school and, consequently, their academic performance. It might also have reduced their overall level of behavior problems. In turn, this might have resulted in less class retention or special classroom placement for IN group boys. Conversely, CO group boys experienced more non-AARC placement, possibly fuelling their alienation from school because of a lack of support and negative social experiences (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996). The program might also have operated through its impact on other variables that might play a role in children's school adjustment. For example, it is possible that the program improved parental supervision and support for schoolwork, both of which have been shown to be related to children's school adjustment and risk of dropout (e.g., Ensminger et al., 1996; Ensminger & Slusarcick, 1992; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990). Future studies could focus on testing such possible mediating factors in the same way as in the present study.

It is worth mentioning that the present results do not contradict the notion that early disruptiveness is a predictor of non-AARC placement and, eventually, of early school dropout (Cairns et al., 1989; Ensminger et al., 1996; Ensminger & Slusarcick, 1992; Kupersmidt & Coie, 1990; Loeber et al., 1989; Rumberger, 1995; Vitaro et al., 1997). Although age 6 disruptiveness did not predict non-AARC placement or dropping out of school, this finding may have resulted from a restricted score range in the study sample and thus represent an artifact of the selection procedure. The variance for age 6 disruptiveness scores was 22.9 for the subset of 149 boys who were included in the present study, given they scored above the 70th percentile on the teacher-rated disruptiveness scale. Comparatively, the variance for the whole sample of 904 boys was almost twice as large (i.e., 40.2). Notably, age 6 disruptiveness was found to predict school dropout when the whole sample was considered (see Vitaro et al., 1997).

The present study is not without limitations. First, the teachers who provided the age 9 disruptiveness ratings were not blind to boys' group membership because we needed their collaboration to implement the social-cognitive skills component of the program. However, those teachers' ratings were averaged with ratings collected from teachers who were blind to boys' group membership when they were age 10 and 11 years, thus reducing a possible bias in postintervention disruptiveness ratings. It would be nonetheless useful and interesting to complement teacher ratings with additional sources of assessment. For example, direct observations of children's behaviors on the playground or in the classroom could be used. Second, given that the present study was specific with respect to its focus on low SES Caucasian

boys, future studies should also include girls and children from various ethnic and socioeconomic backgrounds to see whether the present findings are generalizable.

One last point of discussion pertains to the differential use of a standardized package for social and social-cognitive skills training similar for all children, irrespective of their initial deficits, but a tailored package for the parental skills component designed to address the individual needs of each family. Because all the boys had been selected on the basis of their high disruptiveness scores, it was believed that the variability of their social and social-cognitive skills would be minimal, for teacher ratings of disruptive behavior had been related to deficits in these skills (Lochman & Dodge, 1994; Rubin, Bream, & Rose-Krasnor, 1991). Thus, it was believed that a standard package would sufficiently improve the boys' knowledge of social and social-cognitive skills, even though the gaps in this ability were not completely identical from one child to another. In addition, it proved more practical to apply the same training package to all the children because of the group-training format and the number of training groups. Had we targeted a few children only, then it would have been possible and desirable to tailor the content of the training sessions to their specific social-cognitive deficits.

Even if the teaching of social and social problem-solving skills has been related to an overall improvement in functioning (Kendall, Reber, McLeer, Epps, & Ronan, 1990), the mediating role of the acquisition of the social and social-cognitive skills remains to be demonstrated (Kazdin & Weisz, 1998). For these reasons, we planned a reinforcement program in the classroom to promote the production of these skills in a natural environment. As already mentioned, only half of the teachers accepted to implement this component of the program in their classrooms. It is nevertheless suggested that school practitioners complement the acquisition of social and social-cognitive skills with a motivational strategy that can encourage the production of these skills, thus reducing the possibility of an acquisition-production discrepancy. Despite these minor limitations, the present study showed that early withdrawal from school can be reduced through the use of early intervention aimed at reducing disruptive behaviors and preventing non-AARC placement.

## **Acknowledgements**

This research was made possible by grants from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, the Conseil québécois de la recherche sociale, and the Fonds Concerté pour l'Aide à la Recherche from the Québec Government. We wish to thank the authorities and directors of schools at the Montréal Catholic School Board, as well as the teachers, children, and parents for their first-rate collaboration. Lyse Desmarais-Gervais and Muriel Rorive deserve our thanks for their participation in the collection or analysis of the data.

## **REFERENCES**

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1994). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. New York, NY: Cambridge University Press.

- American Federation of Teachers (1997). *Promote or retain? Pendulum for students swings back again*. Washington, DC: Author.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Blishen, B. R., & McRoberts, H. A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, *13*, 71-79.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, *60*, 1437-1452.
- Ensminger, M. E., Lamkin, R. P., & Jacobson, N. (1996). School leaving: A longitudinal perspective including neighborhood effects. *Child Development*, *67*, 2400-2416.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, *65*, 95-113.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*, 117-142.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grissom, J. B., & Shepard, L. A. (1989). Repeating and dropping out of school. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 34-63). Philadelphia, PA: Falmer.
- Hawkins, J. D., Doueck, H. J., & Lishner, D. M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, *25*, 31-50.
- Hinshaw, S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 893-903.
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). London: The Falmer Press.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, *54*, 225-236.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, *35*, 3-25.
- Kaufman, P., & Bradby, D. (1992). *Characteristics of at-risk students in the NELS:88*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, *102*, 187-203.
- Kazdin, A. E. (1997). Conduct disorder across the lifespan. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*, 19-36.

- Kendall, P. C., Reber, M., McLeer, S., Epps, J., & Ronan, K. R. (1990). Cognitive-behavioral treatment of conduct-disordered children. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 279-297.
- Kupersmidt, J. B. (1983, April). *Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status*. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366-374.
- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting at school. *Development and Psychopathology, 1*, 39-50.
- Lorge, I., & Thorndike, R. A. (1950). *The Lorge-Thorndike Intelligence Tests*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- McMillen, M. M., Kaufman, P., Hausken, E. G., & Bradby, D. (1993). *Dropout rates in the United States: 1992*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Milan, A. M., & Kolko, D. J. (1985). Social skills training and complementary strategies in anger control and the treatment of aggressive behavior. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 101-135). New York, NY: John Wiley.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risk for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Natriello, G., Pallas, A. M., & McDill, E. L. (1986). Taking stock: Renewing or research agenda on the causes and consequences of dropping out. *Teacher's College Record, 87*, 431-440.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 80-87.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. W. (1975). *A social learning approach to family intervention. Vol. 1*. Eugene, OR: Castalia.
- Pierson, L., & Connell, J. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement and academic performance. *Journal of Educational Psychology, 84*, 300-307.
- Pittman, R. B. (1991). Social factors, enrollment in vocational/technical courses, and high school dropout rates. *Journal of Educational Research, 84*, 288-295.
- Robins, L. N. (1991). Conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*, 193-212.
- Rubin, K. H., Bream, L. A., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219-248). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*, 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*, 583-625.

- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Sandoval, J. (1984). Repeating the first grade: How the decision is made. *Psychology in the Schools*, 21, 457-462.
- Shepard, L. S., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47, 84-88.
- Statistics Canada (1995). *Canadian Census*: Government of Canada, Ottawa.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991a). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., LeBlanc, M., & Larivée, S. (1991b). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry*, 54, 148-161.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior: A test of two personality theories. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L. D., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montréal-longitudinal-experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches* (pp. 117-138). New York, NY: Guilford Press.
- Tukey, J. W. (1991). The philosophy in multiple comparisons. *Statistical Science*, 6, 100-116.
- U.S. Bureau of the Census (1995). *Current Population Survey*. U.S. Department of Commerce. Washington, DC: Author.
- Veroff, J., McClelland, L., & Marquis, K. (1971). *Measuring intelligence and achievement motivation in surveys*. Final report to the U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (1997, April). *Disruptiveness, deviant friends, and school dropout*. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Weidman, J., & Freedman, R. (1984). The school to work transition for high school dropouts. *Urban Review*, 16, 25-42.

## 8 A Bimodal Preventive Intervention for Disruptive Kindergarten Boys: Its Impact Through Mid-Adolescence<sup>1</sup>

*Richard E. Tremblay, Linda Pagani-Kurtz, Louise C. Mâsse, Frank Vitaro and Robert O. Pihl*

### ABSTRACT

Disruptive kindergarten boys from inner-city low socioeconomic neighborhood schools were randomly allocated to a preventive intervention and control condition. The 2-year prevention program included a home-based parent training component and a school-based social skills training component. Participants were followed up to midadolescence. Results indicated that a significantly greater percentage of treated boys remained in an age-appropriate regular classroom up to the end of elementary school and that the treated boys reported significantly less delinquent behaviors at yearly assessments from 10 to 15 years old, compared with controls. The preventive intervention appeared to have a significant long-term impact on the social development of the disruptive kindergarten boys. Earlier and more intensive intervention may be necessary for some cases, whereas for all disruptive boys, booster sessions between 12 and 15 years of age are recommended.

The search for “the cause” of antisocial behavior has often resulted in an etiological debate regarding the influence of individual versus parent factors (e.g., Dodge, 1990; Lytton, 1990; McCord, 1993; Rowe, 1993). Some studies suggest that ineffective parenting may lead to antisocial disorders (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986), whereas others indicate that genetic and perinatal factors influence the risk of criminality (e.g., Duyme, 1989; Mednick, Gabrielli, & Hutchings, 1987; Plomin, Nitz, & Rowe, 1990). However, parental characteristics before the birth of a child remain strong predictors of both child-rearing practices and behavioral dispositions in children (Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984; Frick et al., 1992; Lahey et al., 1988; Serbin, Peters, McAffer, & Shwartzman, 1991), supporting the bidirectional nature of adult-child relationships in the parenting process (Belsky, 1984; Shaw & Bell, 1993). The conclusions drawn from these developmental studies have important implications for the nature, timing, and focus of intervention programs (e.g., Dodge, 1993; Kazdin, 1993; Reid, 1993).

In the past several decades, a multitude of parent effectiveness and social skills training programs have been developed, based on skills determine the course of disruptive disorders. Although such training programs appear promising, the preponderance of evidence suggests that single-focus programs achieve a low level of efficacy (Dumas, 1989; Kazdin, 1987, 1993). It is now generally proposed that interventions aiming to change the course of disruptive behavior

---

<sup>1</sup> Previously published as: Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.

must focus on modifying the different sources of influence that affect the development of antisocial behavior (Coie & Jacobs, 1993; Dodge, 1993; Reid, 1993). From this perspective, parent-focused and child-focused programs would be considered essential components of any multimodal approach (Dodge, 1993; Kazdin, 1993; Reid, 1993).

The timing of preventive interventions with youths at high risk for antisocial behavior remains an important issue. Because antisocial behavior problems are most salient during adolescence, this period has traditionally been the focus of most efforts. Numerous experimental interventions have also been implemented with prepubertal disruptive children, because it is at this period that troublesome behavior begins to appear as less manageable by adults (Coie & Jacobs, 1993). However, Eron (1990; Eron, Huesmann, & Zelli, 1991) has suggested that aggressive behavior crystallizes at approximately 8 years of age. It logically follows that interventions aiming to reduce antisocial outcomes should focus on at-risk children before this developmental period.

In light of current developmental theories of antisocial behavior, one would expect that a parent-and-child-focused intervention, administered at a theoretically crucial point in development with an adequate level of intensity and duration should alter not only the short-term but the long-term developmental trajectory of young disruptive boys as well (Dodge, 1993). However, long-term effects of treatment are not easily discernible. Kazdin (1993) has underscored the fact that the majority of child treatment studies have not collected follow-up data and that even a follow-up assessment as short as 1 year has been infrequent. Clearly, studies without extended follow-up preclude the assessment of the impact of interventions directed at modifying the developmental course of antisocial behavior. When interventions are conceptualized from a developmental perspective, one can easily imagine that effects that cannot be seen at the end of treatment (because they were not or could not be assessed) could be transformed into developmentally meaningful effects over the long term. Such delayed effects can be positive, as shown by the Perry Preschool Program (Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993), but they can also be negative, as shown by the Cambridge-Somerville study (McCord, 1978, 1992). Thus, the repeated longitudinal assessment of the impact of an intervention on children's lives remains essential from a scientific, clinical, and ethical perspective.

The nesting of experimental interventions within longitudinal studies is one way of ensuring the rigorous assessment of long-term effects of treatments while remaining cost efficient (Farrington, Ohlin, & Wilson, 1986; Tonry et al., 1991). The Montréal Longitudinal-Experimental Study represents such a design. Its general aim was to prospectively examine the development of a large sample of inner-city kindergarten boys, with a particular focus on antisocial behavior. From this sample, a subgroup of boys identified as disruptive in kindergarten was selected to test the effects of a preventive intervention program. Previous studies have noted beneficial effects during the elementary school years (McCord, Tremblay, Vitaro, & Desmarais-Gervais, 1994; Tremblay, Mâsse et al., 1992; Vitaro & Tremblay, 1994). This article investigates the impact of the intervention on school adjustment and the development of delinquent behavior to age 15 (i.e., 6 years after the completion of the 2-year bimodal intervention program), a time when boys are most at risk for delinquent behavior (Farrington, 1986).



## METHOD

### Participants

Kindergarten teachers from schools in lower socioeconomic areas of Montréal, Quebec, Canada were asked to rate the behavior of their male students at the end of the 1984 school year. Ratings were obtained from 87% of the teachers, for a total of 1,161 boys from 53 schools.

Of the total sample, the boys with a disruptive score above the 70th percentile ( $n = 366$ ) on the Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay, Loeber et al., 1991) were considered to be at risk for later antisocial behavior (Tremblay, Mâsse et al., 1992; White, Moffitt, Earls, Robins, & Silva, 1990), 319 of which were randomly allocated to one of three groups (i.e., treatment, attention-control, or control; see Tremblay, Vitaro et al., 1992, for further elaboration regarding the characteristics of each group). A telephone interview with each mother permitted the verification of whether the family met two important criteria for eligibility: (a) ethnicity (only boys with Canadian-born parents whose first language was French were included) and (b) education (only boys whose parents had 14 years or less of schooling were included). Boys were excluded from the study if the family did not meet these criteria. In total, 904 boys met these selection criteria, 259 of which had been rated above the 70th percentile on the disruptive score (see Table 1). Of these, 16 were excluded from the analyses because they could not be located or they refused to answer the pertinent questions.<sup>2</sup>

**Table 1.** *Participant Selection Process during Treatment and Follow-Up*

Variable	<i>n</i> from treatment group	<i>n</i> from observation group	<i>n</i> from control group	Total
Randomized assignment	96	152	71	319
Ineligible participants	21	28	11	60
Eligible (net)	75	124	60	259
Participants who refused	32	42	19	93
Participants (net)	43	82	41	166

The first of the three at-risk groups experienced the treatment condition for experimental study of the prevention intervention. The attention-control group represents the sensitization-contact condition. These boys participated in an intensive (school-based, home-based, and laboratory-based) observational study (Charlebois, LeBlanc, Gagnon, Larivée, & Tremblay, 1995; Lavigne, Tremblay, & Saucier, 1995). Every second year (ages 7, 9, 11 or ages 8, 10, 12), the families were visited during four evenings. Families also came to the university laboratory for a 3-hr session on a Saturday. In addition, the child was observed at school for half a day on four occasions and spent a whole day in the university laboratory during the summer. Each family was assigned a resource person who made frequent contacts to plan the observation

<sup>2</sup> In Tremblay, McCord et al. (1991), 249 participants were reported to have met the criteria for inclusion. Recent verification of the demographic information obtained from the families revealed that six of these participants had one parent (five fathers and one mother) with more than 14 years of schooling. These participants were not included in the analyses reported here.

sessions and to collect questionnaire and interview data. Over the years, the mothers established trusting relationships with their resource persons. When the families asked for help they were referred to local mental health service professionals. A third group of boys from the at-risk population was created to act as a control group for assessing effects of the prevention experiment and also for evaluating the effect of the intensive observation condition. To ensure equivalence with the other two groups, each of which required consent, parents of children assigned to the control group were asked if they would participate in the activities required for the observational group if the research team was able to include them.

The three groups of disruptive boys were compared with a population-based random sample of kindergarten boys from French public schools in the province of Québec, Canada in 1986-1987 ( $N = 1,000$ ). Families participating in this study were found to be significantly more socioeconomically disadvantaged than the representative sample of their same sex peers, as the occupational socioeconomic status (SES) and level of education of both parents were consistently lower (Table 2). Moreover, they were consistently younger at the birth of their son, and the total family income was lower. The average family income was between \$20,000 and \$25,000 (Canadian dollars) for families of the disruptive boys compared with \$30,000 and \$35,000 (Canadian dollars) for families from the population-based random sample,  $t(681) = -6.18, p < .001$ .

**Table 2.** *Demographic Characteristics for the Kindergarten Disruptive Sample and a Random Sample of Kindergarten Boys from Across Québec*

Demographic characteristic for each parent	<i>M</i> (and <i>SD</i> ) disruptive ( $n = 165$ )	<i>M</i> (and <i>SD</i> ) random sample ( $n = 1,000$ )	<i>t</i>
Occupational SES <sup>a</sup>			
Mother	34.99 (11.05)	45.80 (13.10)	-10.04*
Father	35.76 (9.68)	44.41 (15.00)	-9.06*
Level of education			
Mother	10.01 (2.15)	11.91 (2.63)	-10.10*
Father	9.71 (2.38)	12.10 (3.40)	-10.72*
Age at birth of target son			
Mother	24.08 (4.10)	26.87 (4.46)	-7.94*
Father	27.00 (5.21)	29.31 (4.75)	-4.79*

### Treatment Procedure

On reviewing the literature addressing early intervention with aggressive children before 1984, two foci of treatment were selected: (a) parent training in effective child rearing and (b) social skills for the children (Bertrand, 1988). Both components were implemented by a multidisciplinary team, consisting of two university trained child-care workers, one psychologist, and one social worker. Working full time and being supervised by a half-time project coordinator, each case worker was responsible for providing individualized home-based training sessions to parents of 12 families and school-based group social skills sessions for 12 boys from 12 other families. This arrangement created a team approach, where two professionals

coordinated their efforts with one family (i.e., one with the parents at home, the other with the child at school).

The parent-training component was based on the Oregon Social Learning Center Model (Patterson, 1982; Patterson, Reid, Jones, & Conger, 1975). The training procedures included giving parents a reading program, teaching parents to monitor their children's behavior and to give children positive reinforcement for prosocial behavior, training parents to discipline effectively without using abusive punishment, teaching parents family crisis management techniques, and encouraging parents to transfer their new knowledge to new situations. The professionals followed this sequence and used as many sessions needed for the parents to master the skills (Bertrand, 1988). The maximum number of sessions given to families was 46, with the mean number of sessions for the duration of the program being 17.4, including parents that refused to continue participation. Teachers were contacted periodically to discuss the child's progress, the parents' involvement, and other issues the teacher would find pertinent.

For the disruptive boys receiving the intervention, it was reasoned that training in social skills would change their behavior toward peers, lead to more social acceptance, making them less inclined to turn to more antisocial activities. Two types of social skills training were administered by the professionals during lunch time within the context of a small group of four to seven prosocial peers from school, with the ratio being three prosocial peers for each disruptive boy. Prosocial peers were nominated by teachers. A prosocial skills training curriculum was implemented in the first year, consisting of nine sessions based on previous work (e.g., Cartledge & Milburn, 1980; Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983). In the second year, 10 sessions were given to enhance children's problem solving and self-control in conflict situations, on the basis of previous work (Camp, Blom, Hebert, & Van Doorninck, 1977; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1980; Kettlewell & Hausch, 1983; Meichenbaum, 1977). The duration of the intervention program was 2 school years, from September 1985 to June 1987. Boys were 7 years old when the treatment was initiated and 9 years old when it ended.

## Measures

*School adjustment.* It was expected that if disruptive behaviors were reduced, academic adjustment would likely show improvement. Being placed out of a regular classroom appropriate for their age served as an indicator of severe school maladjustment (Tremblay, Loeber et al., 1991). No significant group differences had been observed for performance in mathematics and French when the boys were in first grade, the year before the intervention started.

*Teacher ratings of disruptive behavior.* We obtained these ratings from 10- to 15-year-old boys using the SBQ (Tremblay, Loeber et al., 1991), which had been used to select the disruptive boys in kindergarten (age 6). From age 10 to age 12, the boys were in elementary school and had one main teacher for the whole day. From age 13 to 15, most boys had more than one teacher every day. Math and French teachers were used as raters because they had the most contact with the boys. The mean internal consistency alpha for that scale between ages 6 and 15 years was .91 (range, .89 to .93). Scores ranged from 0 to 26 (13 items scores 0, 1, or 2).

*Self-reported juvenile delinquency.* The boys completed a self-report questionnaire addressing their involvement in antisocial behavior from ages 10 to 15 (a) Eleven questions were

asked about theft (kept objects worth \$10 or more, stole something from a store, stole \$100 or more, entered without paying admission, stole money from home, stole something worth \$10, stole something worth between \$10 and \$100, stole a bicycle, bought a stolen article, broke down a door to take something, been in an unauthorized place), (b) three questions about alcohol and drug use (consumed alcohol, has been drunk, consumed marijuana), and (c) six questions about vandalism (destroyed instruments, intentionally destroyed other's property, intentionally broke parts of school property, purposely broke something belonging to a family member, intentionally destroyed part of an automobile, set fire). At age 10, the boys were asked to report if they had ever misbehaved in the specified ways. From age 11, they were asked whether they had engaged in such behaviors in the previous 12 months. The response format for each question was never, once or twice, often, very often (scored 1, 2, 3, and 4) providing a range of total scores between 20 and 80. The mean internal consistency alpha between 11 and 15 years of age is .91 (range, .87 to .93).

*Juvenile court records.* Juvenile court files were used to identify boys who had been placed under the Juvenile Offenders' Act between ages 12 to 15 (this Canadian law does not apply before age 12). Youths are placed under this act if they are arrested by the police, charged, and found guilty of having broken a Canadian law. As such, they are officially designated as "delinquents." From the entire sample of 901 boys that met the criteria, 30 boys were placed under the Juvenile Offenders' Act. Between ages 10 and 15, these boys reported more delinquent acts than those who were not placed under that law,  $t(1, N = 875) = 2.67, p = .01$ . Interestingly, 6.7% of the disruptive kindergarten boys were placed under the Juvenile Offenders' Act between ages 12 and 15, compared with 1.7% for the nondisruptive kindergarten boys,  $\chi^2(1, N = 901) = 15.82, p < .001$ .

*Perceptions of parenting behavior.* Boys' perceptions of their parents' child-rearing practices were annually assessed from ages 10 to 15, with questions specifically probing parental supervision and punishment during the previous 12 months. Supervision describes to what extent the parents monitored their son's activities. The variable is composed of two questions: (a) Do your parents know about your whereabouts when you go out? And (b) Do your parents know with whom you are spending time when you go out? The boys answered by choosing "never," "sometimes," "often," or "always." The greater the score on supervision, the more the child is supervised. Cronbach's alpha for the supervision score has a mean of .74 between ages 10 and 15. The two questions that assessed the variable of parental supervision were accidentally omitted at age 13. The punishment variable represents the total of the following five questions: (a) Do your parents punish you by slapping or hitting you? (b) Do your parents punish you by not letting you do things you would like to do? (c) Do your parents punish you by arguing? (d) Do your parents punish you by saying that you cause them distress? And (e) Do your parents punish you by calling you names? The choices range from "never," "sometimes," "often," and "always." The greater the score on punishment, the more the boy is punished. Cronbach's alpha for the punishment score has a mean of .62.

## **Data Analysis**

To understand the effects of the treatment from a developmental perspective, a repeated measures approach was used to analyze the data. Two different procedures were used depending on the nature of the data. The SAS PROC CATMOD procedure, which treats categorical data,

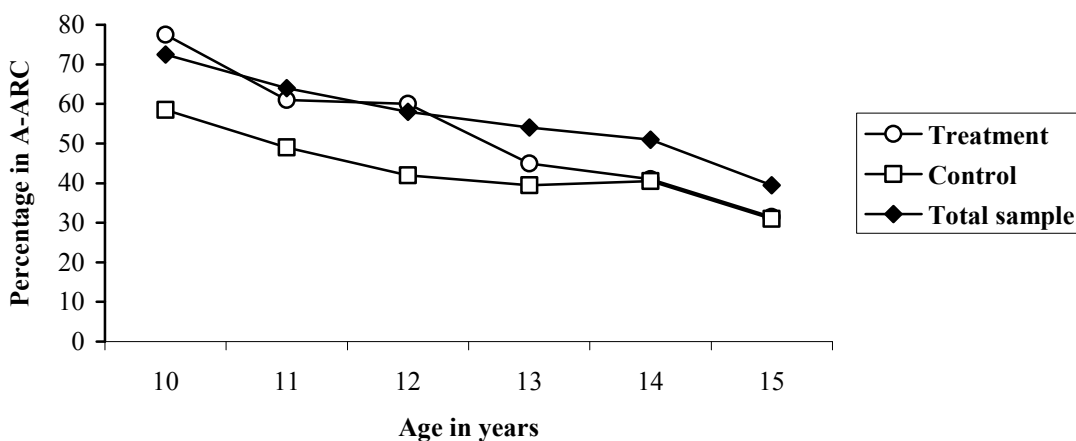
was used to examine school adjustment (i.e., class placement). The BMDP 5V procedure was used to analyze teacher-rated disruptiveness, self-reported delinquency, and perceived parenting. This program allows for missing values. Of the original 166 participants (43 treated, 41 control, 82 attention-control), 99% were included in the teacher-rated disruptiveness analysis, 96% in the self-reported delinquency analysis, 99% (supervision) and 96% (punishment) in the perceived parenting analysis. Only one participant could not be included in the analysis because of missing data; this participant (from the attention-control group) died at age 10.

## RESULTS

Because no significant between-group differences were observed between the control and attention-control group on any of the measures of interest, these two conditions were combined to form a comparison group for the analyses that follow.

### School Adjustment

The percentage of treated and untreated boys who were in an age-appropriate regular classroom from ages 10 to 15 is presented in Figure 1. The percentages for the total original sample of 901 participants are shown as well. At age 10, 1 year after the end of treatment, the boys should have been in a regular Grade 4. At age 12, the boys should have been in their last year of elementary school, and at age 15 they should have been in their third year of high school. It can be seen from Figure 1 that a larger proportion of the treated boys, compared with the untreated were in an age-appropriate regular classroom during the elementary school years (ages 10 to 12), but that this difference disappeared from age 13 onward (i.e., during the high school years). The proportion of boys in an age-appropriate regular classroom declined steadily from age 10 to age 15 when the total sample of boys (disruptive and nondisruptive) was considered. At age 15, only 40.7% of the boys were in a regular third year of high school.



**Figure 1.** *The Percentage of Treatment Group and Control Group Boys Who Were in an Age-Appropriate Regular Classroom (A-ARC) from Age 10 to Age 15*

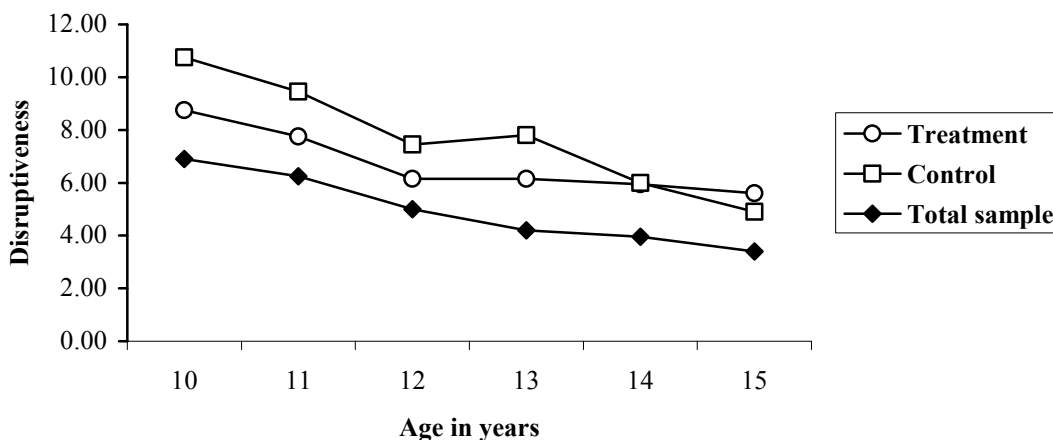
To test the effects of the treatment on school adjustment, we computed a repeated log-linear analysis with SAS using the PROC CATMOD procedure. Only 3 years were selected for this comparative analysis because this statistical procedure depends on asymptotic

approximations and requires an effective sample of approximately 25 for each response function that is analyzed (where the number of response functions corresponds to the number of repeated measures minus one; SAS Institute, 1989, p. 205). Ages 10, 12, and 15 years were selected for the analysis because they represented the beginning (age 10) and the end (age 15) of the follow-up, as well as the year before the expected transition to high school.

The results of the repeated log-linear analysis detected no overall group differences,  $\chi^2 (1, N = 164) = 3.08, p > .05$ , in the pattern of class status; however, a significant difference in the pattern of class status was found over time,  $\chi^2 (2, N = 164) = 71.11, p < .05$ , as well as a Time X Group effect,  $\chi^2 (2, N = 164) = 5.99, p = .05$ , indicating that the patterns differed significantly between the groups and that class status varied over time. These results reflected the fact that more participants from the treatment group remained in an age-appropriate regular class up to age 12 and that this difference disappeared from age 13 onward.

### Teacher-Rated Disruptiveness

To test the effect of the treatment on the developmental trend of disruptive behavior, we used an unbalanced repeated measures model with an unstructured covariance matrix. The 5V procedure in BMDP was used to analyze teacher-rated disruptiveness. An unstructured model was chosen because the repeated measures did not satisfy the univariate criterion of circularity and sphericity. The resulting unstructured analysis is actually the incomplete data analog of a multivariate analysis of repeated measures. For this procedure, the level of teacher-rated disruptiveness from age 10 to 15 was compared between the groups. The level of disruptiveness was adjusted using the boys' kindergarten disruptiveness score on the SBQ. For this analysis, the covariate was judged to be adequately reliable for covariance analysis.



**Figure 2.** *The Level of Teacher-Rated Disruptiveness from Age 10 to Age 15*

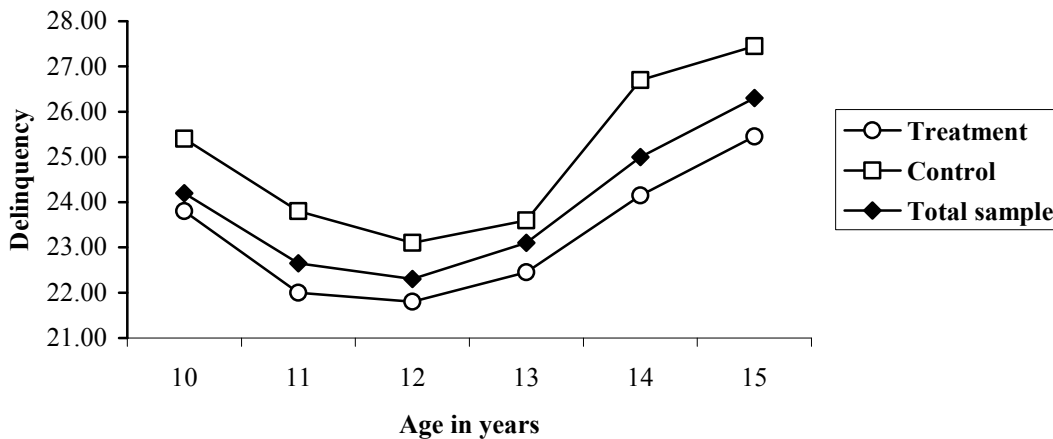
As shown in Figure 2, the results revealed an overall significant difference in the level of teacher-rated disruptiveness over time,  $G^2 (5, N = 164) = 49.30, p < .05$ , confirming a decrease in the level of disruptiveness over time. However, the between-group difference in teacher-rated disruptiveness,  $G^2 (5, N = 164) = 2.60, p > .05$ , was not found to be significantly different, nor was the between-group teacher-rated Disruptiveness X Time interaction,  $G^2 (5, N = 164) = 3.44, p > .05$ . Although no significant main effect was found, a trend toward between-group

differences for teacher-rated disruptiveness was evident; that is, the participants in the treatment group tended to be evaluated by the teachers as less disruptive than the comparison group from age 10 to age 13. It can be observed in Figure 2 that the level of disruptiveness of the total sample also decreased with age.

### Self-Reported Delinquency

The longitudinal effects of the treatment on boys' self-reported delinquency were analyzed using an unbalanced repeated measures model with an unstructured covariance matrix. Again, the 5V procedure in BMDP was used. The long-term effects of the treatment on the boys' overall delinquency scales were compared from age 10 to age 15. In this analysis, boys' delinquency scores were adjusted by their level of disruptiveness in 1984 (age 6). The covariate was not found to be significant and, consequently, it was removed from the analysis.

The self-reported delinquency patterns for the three groups of disruptive boys (as well as the pattern for the total sample) are shown in Figure 3. The curvilinear effect is partly due to the fact that the questions at age 10 requested a report of delinquent behavior up to age 10, whereas older boys were asked to report delinquent behavior in the past 12 months. The statistical analysis indicated that the boys' delinquency level significantly changed over time  $G^2(5, N = 159) = 45.84, p < .05$ . This effect was somewhat expected, as the delinquency level is more likely to increase over time. There was no Group X Time interaction,  $G^2(5, N = 159) = 0.92, p < .05$ , however there was a significant between-group difference,  $G^2(1, N = 159) = 4.18, p < .05$ , indicating that the treated group was reporting significantly less delinquent behaviors 1 to 6 years after the end of the intervention. No significant differences were observed between the treated and untreated groups when the total self-reported delinquency score was broken down into the stealing, vandalism, and drug use subscales.



**Figure 3.** *The Self-Reported Delinquency Patterns for the Three Groups of Disruptive Boys (As Well As the Pattern for the Total Sample)*

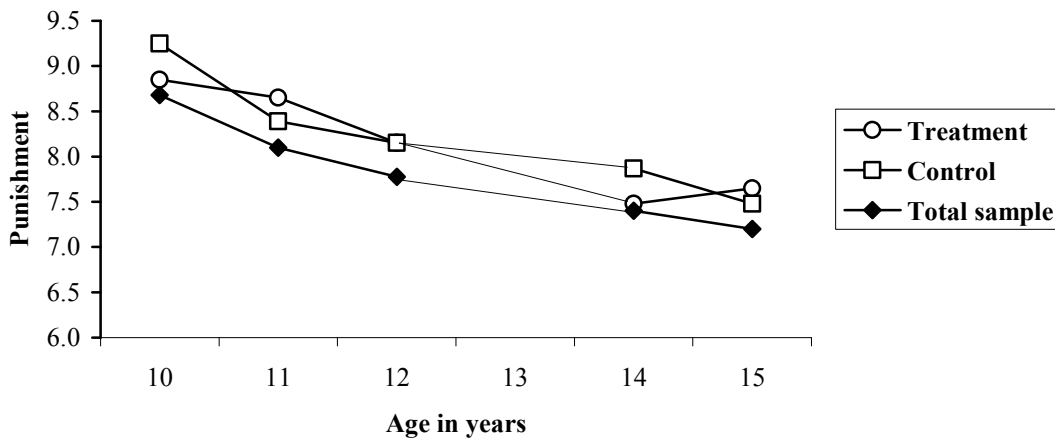
### Juvenile Court Records

The juvenile court records provided an opportunity to verify official sanctions of extreme delinquent behavior. A total of 30 boys (3.3% of the total sample of 901 boys) were found to

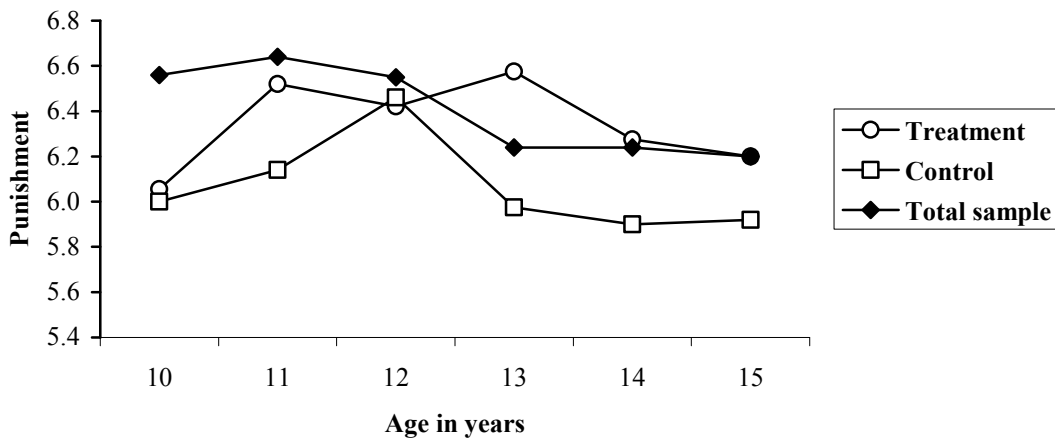
have been placed under the young offenders' act between ages 12 and 15. Of the disruptive boys who received treatment, 9.3% ( $n = 4$ ) were placed under the Juvenile Offenders' Act, in contrast to 7.4% ( $n = 9$ ) for the disruptive comparison group. This difference was not found to be significant,  $\chi^2(1, N = 165) = .162, p > .05$ .

### Parenting

Because the intervention included a parent-training component, it was expected that a successful treatment would have changed parental behavior to the extent that the boys would perceive this change. Figure 4 shows that boys perceived they were being punished less and less as they became older,  $G^2(4, N = 159) = 38.65, p < .05$ . Surprisingly, there were no significant differences between the treated and untreated groups,  $G^2(1, N = 159) = 0.11, p > .05$ . The evolution of boys' perceptions of parental supervision is shown in Figure 5. Between ages 13 and 15, the treated boys tended to perceive more supervision from their parents than the untreated boys. Here too, the statistical analysis did not reveal any significant between-group differences.



**Figure 4.** Boys' perceptions of punishment by parents



**Figure 5.** Boys' Perceptions of Supervision by Parents



## DISCUSSION

The purpose of this article was to report the impact of a bimodal preventive intervention on the subsequent development of boys that exhibited a disruptive behavioral pattern in kindergarten. These boys were considered at high risk for later antisocial behavior. Development was examined by comparing treated boys with an appropriate control condition on a number of outcomes at prepubertal age, pubertal age, and again at midadolescence. The development of the treated and untreated disruptive kindergarten boys was presented against the backdrop consisting of the total original sample of disadvantaged urban boys. Such comparisons revealed that the disruptive kindergarten boys were indeed more at risk for antisocial behavior than their nondisruptive peers (see also Dobkin, Tremblay, Mâsse, & Vitaro, 1995; Pulkkinen & Tremblay, 1992). The parent-and-child-oriented intervention administered between 7 and 9 years old appeared to have a different beneficial influence on the boys' development, depending on age, domain, and data source.

With respect to global school adjustment, measured by being in an age-appropriate regular classroom, the intervention appeared to have a positive impact during the elementary school years; however, that impact disappeared by age 15, when the boys should have been in their third year of high school. This result is somewhat disappointing. It was intuitively expected that success in secondary school. However, when consideration is given to the level of success for the whole sample of boys who were in the low-SES kindergarten classes, it can be seen that a majority (59.3%) were not in an age-appropriate regular classroom by age 15. Given that poor school adjustment appears to be the norm for this sample of boys from low-SES environments, it becomes improbable that an intervention directed at disruptive behavior would have enabled disruptive kindergarten boys to have more success in high school than the majority of their peers. It is important to note that this phenomenon could not have been observed if the experiment had not been nested within a longitudinal study of a population-based age cohort.

The importance of the beneficial impact on elementary school adjustment should not be overlooked. The boys who remained in an age-appropriate regular classroom during elementary school were in a very different social and intellectual environment, compared with those who were held back or placed in special classes or schools. The quality of that environment may have had beneficial effects on other aspects of their development during high school (e.g., self-esteem, delinquency; Coie & Jacobs, 1993). Because being placed out of an age-appropriate regular classroom in high school appears to be normative for this cohort of boys, it is reasonable to speculate that being out of an age-appropriate classroom may not have the negative psychosocial impact that it could have if it happened during the elementary school years.

Similar results were obtained for teacher-rated disruptiveness, although in this case, the differences did not reach statistical significance. It is important to comment on this trend, because it suggests a different story from the previous results. The differences between the treated and untreated group were observed during elementary school and disappeared during high school, as did the difference in global school adjustment. However, in this case the disruptive boys appeared to become better adjusted (i.e., teachers progressively giving lower disruptive ratings). Either most of the boys were becoming decreasingly disruptive or high school teachers were less able to observe these behaviors. Whatever the reason, it becomes less likely with time

that adolescent boys will be evaluated as highly disruptive by their teachers. Hence, teacher-rated disruptive behavior in high school may not be an adequate indicator for the outcome of some preventive interventions.

Delinquency was assessed both with self-reports and court records. The latter did not reveal any significant differences between the groups. It was hoped that an intensive early intervention with disruptive boys would have reduced the number of boys who were put under the Juvenile Offenders' Act. Clearly, such a procedure is costly both in terms of social resources and human suffering for the boys and their families. It can also be seen that it is not a negligible phenomenon; 1.7% of the kindergarten boys from the low-SES schools and 6.7% of the disruptive kindergarten boys from that cohort were placed under the Young Offenders' Act between ages 12 and 15. However, because of the small number of treated participants, the power to detect a significant impact of the treatment on this variable was very low.

Thus, from the perspective of official delinquency, it is not clear to what extent this type of intervention with these at-risk boys has achieved its aim. However, from the perspective of self-reported delinquency the intervention has reduced the number of delinquent behaviors from age 10 to 15. Taken together, these results could be an indication that the intervention did not have an impact on the worst cases (i.e., those with official juvenile delinquency records) but has an impact by significantly reducing the frequency of delinquent behaviors for a group of high-risk boys. This could be a meaningful effect, because each delinquent behavior is a socially meaningful event for a number of individuals (e.g., the victim, the delinquent, the families involved, and the social control agents). It may be a meaningful effect for the development of the disruptive kindergarten boys as well, if reducing the frequency of their delinquent behavior from age 10 to age 15 has an impact on key developmental issues such as how they perceive themselves and who they associate with when they enter the period of young adulthood. This should be the focus of future assessments. The fact that the difference between the treated and untreated groups was maintained up to age 15 is especially encouraging, because one could have expected that the difference would disappear when delinquent behavior becomes more widespread in midadolescence (Farrington, 1986).

The findings suggest that the comparative changes in delinquent behavior and the significantly higher levels of academic adjustment observed in youngsters from the experimental group may be attributable to the treatment. Improving parental practices and children's social competence does appear to influence their risk outcomes over the long term, supporting the hypotheses that parent effectiveness and social skills training are related to delinquent behavior. However, data from the boys' perceptions of parental supervision and punishment do not support the hypothesis that the parent training intervention had a significant impact on those particular child-rearing behaviors. Because boys' reports of parental supervision and punishment have been linked to self-reported delinquency (Hirschi, 1969), it was expected that boys' perceptions of their parents' child-rearing practices could be shown as mediators of the differences in self-reported delinquency. These counterintuitive results show how difficult it is to find clear causal paths in the development of deviant human behavior. The absence of a control group that received only parent training or only social skills training precludes more elaborate theoretical conclusions regarding which component of the bimodal intervention contributed the most variance in the boys' behavioral development. Nevertheless, there is sufficient literature

suggesting the low level of efficacy when each component is used as the sole ingredient of treatment (Dumas, 1989; Kazdin, 1987, 1993). One can speculate that parent training could have indirect effects on boys' adjustment. The training could change some behaviors of the parents (e.g., more parent initiated contacts with teachers) without changing their discipline and monitoring behaviors to the point of significantly influencing the child's perception.

It would be surprising to find that a single intervention during elementary school, albeit multimodal and intensive, would change the developmental trajectories of disruptive boys and their families to the extent that they would never be in need of further support. The impact of such early interventions could possibly be increased by booster sessions with the boys and their parents before delinquency peaks in midadolescence. Ideally, a 2-year booster program could be implemented during the last year of elementary school (preparing for the transition to high school) and then during junior high school (immediately after the transition). In terms of content, booster treatments could involve enhancing problem-solving skills, life skills, and study skills to improve the participants' communication, conflict resolution, self-control, and academic abilities when faced with the less structured academic setting of high school and increased peer pressure. It would be equally important to offer a booster program for parents. This would be most needed during the junior high year, when parents must improve their monitoring and communication skills with their young adolescent, who is striving for more autonomy.

A number of limitations must be kept in mind. First the study was limited to French-speaking disruptive kindergarten boys living in low socioeconomic areas of a large metropolitan city in Canada. Disruptiveness was defined to include the 30% most disruptive boys in a population of disadvantaged urban boys. Although these boys were clearly more at risk for later delinquent behavior than those below the cutoff point, risk varied within this group. The relatively small number of treated participants precluded an analysis of treatment effects according to the risk level in kindergarten.

Understanding the impact of the intervention is also limited by the fact that no dose-response analyses could be performed. The professionals were instructed to give as many parent training sessions as needed by the families within the 2-year period. As such, families with the worst prognoses received more treatment. This is sound practice from a clinical and ethical perspective, but it obviates the study of dose response. A larger number of participants would be needed to study dose response. A larger number of participants would be needed to study dose response and level of initial risk.

One can argue that these results may not be clinically meaningful. Nevertheless, the present study shows that an intensive intervention with disruptive kindergarten boys can have statistically significant positive results over the long term. The results also suggest that this impact varies with time. We believe that only larger studies with repeated booster sessions could show a clear impact on serious juvenile delinquency and adult crime. It may well be that this aim can be achieved only by intensive interventions with at-risk children before they enter kindergarten. This would mean more investment in prevention during pregnancy and infancy, as well as a firm commitment to follow these participants into adolescence and adulthood.

## Acknowledgements

This study was funded by the National Welfare Grants Program of the Canadian Ministry of Health and Welfare, the Conseil Québécois de la Recherche Sociale, Fonds FCAR (Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche); Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, the Conseil de la Santé et des Services Sociaux Régional du Montréal Métropolitain, the Fondation Cité des Prairies, and the Centre d'Accueil le Mainbourg.

Lucie Bertrand coordinated the intervention program. Rita Béland, Michel Bouillon, Raymond Lavelle, Hélène O'Reily, and Danièle Reclus-Prince implemented the intervention. Lucille David and Hélène Beauchesne coordinated the data collection. Lyse Desmarais-Gervais, Hélène Boileau, Maria Rosa, and Muriel Rorive created the data bank and assisted with the statistical analyses. Minh T. Trinh provided the documentation.

## REFERENCES

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Bertrand, L. (1988). *Projet pilote de prévention du développement de comportements antisociaux chez des garçons agressifs à la maternelle: Guides d'intervention*. [Pilot project for the prevention of antisocial behavior with aggressive kindergarten boys: Intervention Guide] Montréal, QC: Research Unit on Children's Psycho-Social Maladjustment, University of Montréal.
- Camp, B. W., Blom, G. E., Hebert, F., & Van Doorminck, W. J. (1977). Think aloud: A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 5*, 157-169.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching social skills to children. Innovative approaches*. New York, NY: Pergamon Press.
- Charlebois, P., LeBlanc, M., Gagnon, C., Larivée, S., & Tremblay, R. E. (1995). Teacher, mother and peer support in the elementary school as protective factors against juvenile delinquency. *International Journal of Behavior Development, 18*, 1-22.
- Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 263-275.
- Dobkin, P. L., Tremblay, R. E., Mâsse, L. C., & Vitaro, F. (1995). Individual and peer characteristics in predicting boys' early onset of substance abuse: A 7-year longitudinal study. *Child Development, 66*, 1198-1214.
- Dodge, K. A. (1990). Nature versus nurture in childhood conduct disorder: It is time to ask a different question. *Developmental Psychology, 26*, 698-701.
- Dodge, K. A. (1993). The future of research on the treatment of conduct disorder. *Developmental Psychopathology, 5*, 311-319.
- Dumas, J. E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review, 9*, 197-222.
- Duyme, M. (1989). Antisocial behaviours and postnatal environment: A French adoption study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 7*, 285-291.

- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, *12*, 5-9.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 169-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Farrington, D. P. (1986). Age and crime. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review or research* (pp. 189-250). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P., Ohlin, L. E., & Wilson, J. Q. (1986). *Understanding and controlling crime: Towards a new research strategy*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. A. B., & Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder: Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 49-55.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill streaming the adolescent: A structural learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, *20*, 1120-1134.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, *102*, 187-203.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health, prevention and treatment programs. *American Psychologist*, *48*, 127-141.
- Kettlewell, P. W., & Kaush, D. F. (1983). The generalization of the effects of a cognitive-behavioral treatment program for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *11*, 101-114.
- Lahey, B. B., Hartdagen, S. E., Frick, P. J., McBurnett, K., Connor, R., & Hynd, G. W. (1988). Conduct disorder: Parsing the confounded relationship to parental divorce and antisocial personality. *Journal of Abnormal Psychology*, *97*, 334-337.
- Lavigueur, S., Tremblay, R. E., & Saucier, J.-F. (1995). Interactional processes in families with disruptive boys: Patterns of direct and indirect influence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *63*, 359-377.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review* (vol. 7, pp. 29-149). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, *26*, 683-697.
- McCord, J. (1978). A thirty-year follow-up of treatment effects. *American Psychologist*, *33*, 284-289.
- McCord, J. (1992). The Cambridge-Somerville Study: A pioneering longitudinal-experimental study of delinquency prevention. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 196-206). New York, NY: Guilford Press.
- McCord, J. (1993). Conduct disorder and antisocial behavior: Some thoughts about processes. *Development and Psychopathology*, *5*, 321-329.

- McCord, J., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Desmarais-Gervais, L. (1994). Boys' disruptive behavior, school adjustment, and delinquency: The Montréal experiment. *International Journal of Behavioral Development, 17*, 739-752.
- Mednick, S. A., Gabrielli, W. F., & Hutchings, B. (1987). Genetic factors in the etiology of criminal behavior. In S. A. Mednick, T. E. Moffitt, & S. A. Stack (Eds.), *The causes of crime: New biological approaches* (pp. 74-91). New York, NY: Cambridge University Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York, NY: Plenum Press.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York, NY: Plenum Press.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. W. (1975). *A social learning approach to family intervention*. Eugene, OR: Castalia.
- Plomin, R., Nitz, K., & Rowe, D. C. (1990). Behavioral genetics and aggressive behavior in childhood. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 119-133). New York, NY: Plenum Press.
- Pulkkinen, L., & Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 527-553.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology, 5*, 243-262.
- Rowe, D. C. (1993). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. New York, NY: Guilford Press.
- SAS Institute, Inc. (1989). *SAS/STAT user's guide (4th ed.)*. Cary, NC: Author.
- Schweinhart, L. L., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry School Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Serbin, L. A., Peters, P. L., McAffer, V. J., & Schwartzman, A. E. (1991). Childhood aggression and withdrawal as predictors of adolescent pregnancy, early parenthood and environmental risk. *Canadian Journal of Behavioural Science, 23*, 318-331.
- Shaw, D.S., & Bell, R.Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 493-518.
- Tonry, M., Ohlin, L. E., Farrington, D. P., Adams, K., Earls, F., Rowe, D. C., Sampson, R. J., & Tremblay, R. E. (1991). *Human development and criminal behavior: New ways of advancing knowledge*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 285-300.
- Tremblay, R. E., Mâsse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 64-72.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., LeBlanc, M., & Larivée, S. (1991). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry, 54*, 148-161.

- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, H. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 117-138). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive-disruptive children's friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *22*, 457-474.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, *28*, 507-533.

## 9 Programme d'activité d'habiletés sociales

*Lucie Bertrand et Danièle Reclus-Prince*

### Les objectifs généraux

L'objectif de ce programme d'activités est de stimuler le développement de conduites prosociales chez des enfants d'âge scolaire. Il cherche ainsi à offrir aux enfants diverses alternatives de réponses dans des situations sociales quotidiennes. Dans le cas d'enfants manifestant des comportements agressifs, ce programme cherche à les aider à modifier leurs interactions avec leur environnement, en les habilitant directement dans des secteurs importants de leurs relations avec autrui.

Ainsi, de façon spécifique, ce programme d'activités veut élargir le répertoire des conduites prosociales des enfants, en leur faisant expérimenter des habiletés de prise de contact, de coopération et d'affirmation de soi. Axé principalement sur des habiletés comportementales et verbales, ce programme favorise l'acquisition de comportements facilement identifiables par l'entourage des enfants, donc susceptibles de déclencher des réponses positives qui les amèneront à valoriser et à réutiliser ce qu'ils pratiquent en activité.

Inspirés d'auteurs intéressés par le développement socio-affectif de l'enfant (Bessell et Palomares, 1972) et de programmes testés auprès de diverses clientèles (Cartledge & Milburn, 1980, Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983, Schneider et Byrne 1984), les activités de ce programme proposent un entraînement systématique à des comportements choisis sur la base de leur importance dans les interactions sociales harmonieuses.

### Modalités de réalisation

Ce programme d'entraînement aux habiletés sociales s'adresse à des enfants du premier cycle du primaire. Il veut aider des d'enfants qui présentent des déficits dans leurs contacts avec autrui, et plus particulièrement, ceux qui se montrent maladroits ou agressifs avec leur entourage.<sup>1</sup>

Généralement les activités se réalisent en petit groupe hétérogène de quatre à six enfants : certains enfants du groupe présentent des caractéristiques d'agressivité, des difficultés d'ajustement social tandis que les autres possèdent des compétences qui leur font jouer le rôle de modèles.

Le petit groupe facilite l'expérimentation des comportements prosociaux (ex. : participation au jeu de rôle) mais ce genre d'activités peut aussi se dérouler avec le groupe classe, l'accent

---

<sup>1</sup> Les guides d'intervention familiale et scolaire décrivent des instruments qui évaluent les comportements agressifs et prosociaux des enfants. Ces instruments peuvent servir ici à définir le niveau de base des enfants et leur besoin d'une intervention de développement des habiletés sociales.



étant alors mis davantage sur l'observation, la discrimination et la compréhension des comportements attendus que sur leur expérimentation directe.

Chaque thème est exploité dans un atelier de 45 minutes. Selon les besoins du groupe, le même thème peut être repris dans un deuxième atelier, en particulier pour que tous les membres du groupe puissent participer pleinement aux exercices et discussions. Ce programme comprend donc un minimum de neuf ateliers.

Les activités ont lieu à un rythme d'une ou deux fois par semaine; l'intervalle entre deux activités veut favoriser la possibilité pour les enfants de pratiquer dans leur vie quotidienne les habiletés apprises en atelier.

### **Déroulement d'une activité-type**

Chaque activité du programme suit les mêmes étapes de déroulement: le retour sur les devoirs ou exercices prescrits, l'introduction du thème de l'activité, le modelage et la pratique guidée et la présentation de pistes de généralisation. Enfin un système de renforcement de la participation à l'activité est mis en application selon les principes de l'apprentissage social.

#### *Le retour sur les devoirs*

Cette phase de retour sur les devoirs personnels met en évidence les comportements pratiqués par l'enfant à la suite de l'atelier précédent. À tour de rôle et selon le temps disponible, tous les enfants (ou quelques-uns) décrivent quelles habiletés ils ont pratiquées et dans quel contexte ils l'ont fait (lieux, personnes impliquées, comportements déployés, autres occasions possibles, etc.).

L'animateur félicite les enfants pour leur pratique en insistant sur les conséquences agréables de leur conduite, soit les réactions favorables d'autrui, soit les sentiments de satisfaction et de compétence éprouvés par les enfants eux-mêmes.

#### *L'introduction du thème*

L'animateur explique brièvement le thème de l'activité, précise le sens des comportements présentés et demande aux enfants d'identifier des situations réelles où il est utile et important de manifester ces habiletés. Le groupe est alors sensibilisé aux avantages et conséquences (personnelles et interpersonnelles) de ces conduites. L'animateur décrit clairement les diverses composantes des réponses retenues.

#### *Le modelage*

Une démonstration du comportement-thème est présentée sous forme de vignette audiovisuelle ou jouée in vivo, avec une préparation préalable des modèles lorsque possible. Les comportements à émettre et les éléments de la situation-type sont clairement identifiés par l'animateur, verbalement ou par écrit, puis illustrés par les enfants modèles, les autres enfants agissant comme observateurs. L'animateur peut lui-même jouer le rôle de modèle avec un autre

adulte ou avec un enfant comme partenaire. Dans tous les cas, il est souhaitable de présenter plus d'une situation de modelage, de recourir à un scénario qui colle de près au vécu des enfants et d'anticiper clairement diverses alternatives de réponses selon les suggestions des enfants.

### *La pratique guidée*

Les mises en situations se jouent à deux partenaires. Tous les enfants deviennent, à tour de rôle, l'acteur principal pour expérimenter directement le comportement-cible. Une appréciation leur est donnée par l'animateur et éventuellement par les enfants observateurs. S'il y a oubli ou manque de clarté dans le jeu de rôle, l'animateur en avise l'enfant, précisant quel comportement manque ou est émis de façon peu convaincante. Ses observations peuvent alors porter sur le ton de voix, le contenu du message verbal, la posture, etc., et indiquent des ajustements à faire dans une prochaine pratique. Un deuxième jeu de rôle peut faire appel au même scénario ou graduellement introduire de nouvelles situations où l'émission des mêmes comportements demeure appropriée.

Le renforcement porte donc sur les comportements souhaités dans le jeu de rôle. Il est donné, autant que possible après chaque jeu de rôle ou après le visionnement, si on utilise un enregistrement audio-visuel. La rétroaction est centrée sur les comportements souhaités dans le jeu de rôle. Elle s'adresse à l'acteur principal et spécifie la qualité de son jeu : ex. : « quand tu touches l'épaule de ton partenaire, et que tu lui lances un clin d'œil, on comprend bien que tu l'encourages »; « on t'entend très clairement, c'est ferme et direct. »; « tu continues à regarder dans les yeux en parlant, c'est important ». Le partenaire est aussi remercié pour sa collaboration au jeu de rôle.

### *La généralisation*

Après les jeux de rôle, une revue des habiletés pratiquées permet d'envisager des occasions de les produire dans la vie quotidienne avec les avantages qui s'y rattachent : faire plaisir à autrui, être content de soi, devenir compétent.

L'animateur utilise des fiches de devoir, plus ou moins complexes, selon les capacités des enfants : dessin symbolisant l'habileté travaillée (voir l'exemple ci-joint), description du comportement ou encore fiche plus élaborée de planification que l'enfant remplit à la fin de l'activité avec l'animateur.

L'assignation de devoirs personnels incite l'enfant à pratiquer les conduites cibles en dehors de l'activité: l'animateur prévoit avec les enfants dans quelles situations, à quels moments et avec quelles personnes ils pourront s'exercer. De plus, il les aide à anticiper les conséquences possibles de leurs nouvelles actions.

L'animateur tente également d'informer les parents et les enseignants des exercices que l'enfant se propose de faire. L'information alors transmise aux adultes porte sur les comportements cibles et sur la façon de les renforcer; sous forme écrite (comme dans l'exemple suivant). Lors de rencontres avec le personnel de l'école, les enfants de la classe ou les parents, l'animateur peut également suggérer la mise en place des conditions plus favorables à

**Quand je demande  
POURQUOI?  
C'est pour mieux  
te comprendre**



**Je m'approche et je te regarde  
Je te laisse parler  
Je pose ma question**

Aux parent de \_\_\_\_\_

Aujourd'hui et hier nous avons travaillé

des manières acceptables de dire « non »

Pour aider votre enfant à pratiquer ce moyen, nous lui remettons un dessin.  
Le dessin lui rappelle de pratiquer le moyen de la journée à la maison.

VOUS POUVEZ L'AIDER À SE PRATIQUER

- ⇒ en parlant avec lui de ce qu'il a fait avec nous
- ⇒ en l'aidant à le mettre en pratique quand l'occasion se présente

VOUS POUVEZ L'AMENER À RÉPÉTER PLUS SOUVENT LE MOYEN PRATIQUE

- ⇒ en lui disant que c'est agréable un garçon qui regarde la personne avec qui il parle
- ⇒ en lui disant que ça vous fait plaisir qu'il dise « non » calmement à son frère ou sa sœur
- ⇒ en lui disant que vous appréciez qu'il explique poliment son refus à ses amis

Nous avons beaucoup apprécié la participation de votre enfant

l'apparition des comportements cibles et des stratégies de renforcement; par exemple, le thème de l'activité devient le thème de la semaine en classe et sur un tableau prévu à cet effet, chacun (ou seulement les enfants-cibles) a la responsabilité de noter sa performance. Un taux de fréquence établi à l'avance peut donner droit à un temps libre en fin de journée ou à une activité agréable pour tout le groupe à la fin de la semaine.

Dans la famille, les comportements attendus peuvent de la même façon faire partie d'un contrat. Ces formules de support deviennent alors un programme complémentaire, selon les modalités propres à l'intervention familiale et scolaire déjà décrites dans les guides précédents.

### *Le système de renforcement de la participation à l'activité*

Le système de renforcement a pour but de susciter la participation des enfants à l'activité et de gérer les comportements difficiles qu'ils peuvent présenter. Ce système s'inspire des mêmes stratégies de renforcement et de modification de comportement qui guident l'animation des ateliers.

Il s'agit d'abord de :

- définir un certain nombre de consignes pour l'ensemble du groupe (ex.: attendre son tour pour prendre la parole) ou spécifiques à certains individus (ex. : maintenir sa chaise dans l'espace qui lui est réservé).
- renforcer systématiquement les comportements adéquats produits par les enfants (ex.: en attribuant des points pour chaque période de dix minutes).
- prévoir et appliquer une conséquence (ex. : retrait, perte de privilèges, etc.) pour les comportements inadéquats préalablement identifiés.

Les consignes ciblent donc des comportements d'écoute et de participation. Le renforcement est d'abord social (approbation de l'animateur) mais s'accompagne de renforçateur symbolique (points, étoiles, etc.) échangeable pour une récompense matérielle (autocollants, jouets, etc.) ou un privilège (temps libre, etc.) Les critères de performance peuvent être fixés individuellement ou pour le groupe: dans ce dernier cas, l'animateur stimule le groupe à encourager la participation des enfants moins habiles ou plus résistants.

Selon les capacités des enfants à supporter les délais et à se percevoir positivement, les renforçateurs sont distribués après chaque activité, après quelques activités ou à la toute fin du programme.

### Exemple d'un système de cotation

Comportement	Durée de l'activité			
	1 <sup>re</sup> période 10 min	2 <sup>e</sup> période 10 min	3 <sup>e</sup> période 10 min	4 <sup>e</sup> période 10 min
Regarder la personne qui parle (1 point)				
Demeurer assis à sa place (1 point)				
Attendre son tour pour parler (1 point)				
TOTAL				
Critères : <ul style="list-style-type: none"><li>- Performance individuelle : 10 points</li><li>- Choix de récompenses : autocollant, gomme à effacer, crayon feutre, etc.</li><li>- Performance du groupe (5 enfants) : 50 points</li><li>- Choix de récompenses : jeu collectif, temps libre, etc.</li></ul>				

Pairé à l'encouragement des conduites de participation, le contrôle des comportements indésirables dans l'activité suit les mêmes principes. Les comportements qui motivent le retrait (ou toute autre forme de conséquence) sont spécifiés à l'avance : agressivité verbale ou physique, demandes excessives d'attention, crises suite à une frustration, etc.

Le retrait de l'enfant vise à priver l'enfant de toute source d'attention : il survient à chaque fois que le comportement indésirable se produit. Il consiste à retirer l'enfant pour une brève période de temps déterminée à l'avance (3 à 10 minutes) dans un endroit spécifique, éloigné du reste du groupe, hors du local d'activité si possible. Les conséquences en vigueur dans le milieu où se donne l'activité (ex. : école) peuvent également être utilisées (retenues après l'activité, tâche supplémentaire ou perte de privilèges) pour autant qu'elles s'appliquent de façon contingente aux comportements de l'enfant en activité et qu'elles n'offrent pas à l'enfant d'autres gains secondaires (ex. : attention exclusive d'un adulte lors d'une retenue).

### La description des activités

Ce programme d'activités s'articule en trois sections de trois activités dont la première porte sur les habiletés de base qui seront reprises ensuite dans l'ensemble des activités : le contact visuel, le sourire, la proximité physique.

La deuxième section met l'accent sur des habiletés où l'enfant initie des comportements d'entraide où il se soucie des autres.

La troisième insiste sur des comportements d'affirmation dans des situations de relation avec des pairs.

Les différents thèmes appellent chaque fois une définition précise du comportement enseigné.

1. Prendre contact :
  - regarder dans les yeux
  - sourire
  - s'approcher
2. Parler gentiment :
  - s'approcher et regarder la personne
  - sourire ou faire une mimique, un signe
  - prendre un ton de voix agréable
  - expliquer ce qu'on apprécie
3. Contact physique doux :
  - s'approcher et regarder
  - toucher
  - avec une intention amicale
  - de façon brève
4. Aider (offrir de l'aide) :
  - s'approcher et/ou regarder la personne qui a besoin d'aide
  - offrir verbalement son aide
  - attendre la réponse, l'acquiescement
5. Inclure, inviter, faire une place :
  - regarder, sourire
  - appeler la personne par son nom
  - inviter par un geste ou par des mots
6. Faire avec (collaborer à la même tâche) :
  - regarder, sourire
  - proposer une façon de faire : où, quand, comment
  - vérifier si l'autre est d'accord
7. Dire non (refuser) :
  - regarder
  - parler fermement, mais sans se fâcher
  - donner une raison du refus
8. Demander pourquoi :
  - s'approcher
  - regarder
  - laisser terminer la personne qui parle
  - poser la question

9. Dire « tu me déranges » :
- regarder
  - s'approcher et/ou toucher
  - appeler par son nom
  - dire ce qui dérange
  - demander d'arrêter

### **Activité 1 – Prendre contact**

#### **Présentation des activités**

S'il n'y a pas d'activité d'introduction, les premiers échanges permettent de préciser :

- le but des activités: apprendre à se faire des amis, à se sentir bien avec autrui;
- le rythme et la fréquence des activités;
- le déroulement de chaque activité;
- les consignes et le mode de renforcement.

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* explique aux enfants : quand tu as le goût d'être avec d'autres, quand tu te sens bien, quand tu es content, tu le montres d'une façon particulière, c'est-à-dire que tu as un grand sourire, tu regardes l'autre dans les yeux, tu viens près de lui.

*Les enfants* sont invités à apporter des exemples de situations vécues comme la première journée d'école, le début de l'activité avec des précisions sur les comportements non verbaux (mimiques, gestes, postures, proximité physique).

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : tu es dans un parc, un autre garçon joue plus loin et tu aimerais jouer avec lui.

*Comportements à émettre* :

- s'approcher
- le regarder dans les yeux
- lui sourire

*Autres scénarios à exploiter* :

À l'école : ton professeur arrive un matin en même temps que toi à la porte de l'école. Tu lui montres que tu l'as vu.

À la maison : ton petit frère fait un dessin. Tu lui dis que son dessin te plaît.



## **Généralisation**

*Revue des habiletés* : L'animateur reprend la signification de ces comportements : attirer l'attention sur soi, montrer que l'on fait attention à l'autre, manifester de l'affection, de l'approbation, communiquer le sentiment d'être bien avec autrui. Il précise aussi les avantages à les émettre de façon appropriée, de se faire comprendre avant de parler, de recevoir la même réponse, de bien démarrer une interaction.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants*. L'animateur prévoit avec les enfants les occasions qu'ils auront de pratiquer ces comportements dans la semaine, à la maison ou à l'école, avec des adultes, les pairs ou la fratrie.

## **Activité 2 – Parler gentiment**

### **Retour sur les devoirs (Prendre contact)**

L'animateur revoit avec les enfants leur pratique : « Qu'est-ce que tu as pratiqué? Où, quand, avec qui? Était-ce agréable? Étais-tu content de toi? »

### **Introduction du thème**

*L'animateur* explique que parler gentiment, c'est dire des paroles agréables.

*Les enfants* citent des mots qui font plaisir et, à partir de leurs exemples, l'animateur identifie les façons d'exprimer de l'affection, de l'approbation par les remerciements, félicitations, encouragements, compliments.

### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : ton ami arrive à l'école avec un nouveau chandail. Tu lui dis : « Ah! J'aime le dessin sur ton chandail ».

*Comportements à émettre* :

- s'approcher et regarder dans les yeux
- sourire ou faire une mimique ou un signe
- prendre un ton de voix agréable
- expliquer ce qu'on apprécie

*Autres scénarios à exploiter* :

À l'école : tu félicites un ami qui a eu une bonne note à l'école, ou qui vient de marquer un but au hockey. « Bravo pour ta note », « Félicitations! Hourra! Tu l'as eu. » Tu encourages ton partenaire qui vient de faire une erreur dans le jeu. « C'est pas grave, continue! »

À la maison : tu remercies ton parent qui te donne une permission spéciale : « J'ai aimé ça joué longtemps au parc. Merci! »

## **Généralisation**

*Revue des habiletés* : Reprendre l'importance de bien se faire comprendre par les mots et le langage du corps et l'avantage de montrer qu'on apprécie l'autre.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## **Activité 3 – Contact physique doux**

### **Retour sur les devoirs (Parler gentiment)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* précise qu'il s'agit de gestes où l'on touche l'autre, qui font du bien, qui font plaisir. Il faut faire la distinction entre :

- des gestes agréables : tape sur l'épaule ou dans le dos, coup de coude amical, bras autour du cou ou au dessus de l'épaule, poignée de main, embrasser, prendre par la main ou la taille, caresser
- et des gestes désagréables : bousculer, pincer, donner un croc-en-jambe, une grosse claque dans le dos

*Les enfants* apportent des exemples de contacts agréables. Ces gestes accompagnent ou se font à la place des paroles pour féliciter, remercier, exprimer son affection, son approbation, sa joie, sa surprise, faire une demande.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : ton ami n'a pas encore pris sa place pour la photo de groupe. Tu l'invites à venir.

*Comportements à émettre* :

- s'approcher et regarder
- toucher avec une intention amicale de façon brève (pression sur l'épaule, tirer légèrement par le bras) et au besoin ajouter quelques mots (« viens avec nous pour la photo »).

*Autres scénarios à exploiter* :

À la maison : Tu veux voir de plus près le nouveau collier que porte ta mère.

Dans ton entourage : Tu croises dans la rue un ancien ami, que tu n'avais pas vu depuis longtemps.

## **Généralisation**

*Revue des habiletés* : Reprendre la raison de produire des gestes qui donnent une intensité supplémentaire à ce que l'on dit, qui signifient « je t'aime », « je tiens à toi », « je suis content que tu sois là ».

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## **Activité 4 – Aider (offrir de l'aide)**

### **Retour sur les devoirs (Contact physique doux)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* présente le thème d'offrir de l'aide en mettant l'accent sur l'importance de faire une offre qui va être acceptée par l'autre, donc sans narguer ou critiquer et de montrer que l'on veut vraiment faire quelque chose pour rendre service.

Les *enfants* racontent des situations où ils ont proposé leur aide, où celle-ci a été acceptée et comment ils se sont sentis. L'animateur fait ressortir que c'est agréable de se sentir utile et compétent, de montrer aux autres qu'on se soucie d'eux, de leurs besoins, de leurs difficultés. C'est agréable de recevoir de l'aide parce qu'on ne se sent pas tout seul.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : Louis a une grande affiche à fixer sur le mur de la classe et il a de la difficulté à la mettre en place.

*Comportements à émettre* :

- s'approcher et/ou regarder la personne qui a besoin d'aide
- offrir son aide verbalement
- attendre la réponse, l'acquiescement

*Autres scénarios à exploiter* :

À la maison : ta mère veut aller faire l'épicerie, elle est pressée et a encore toute la vaisselle à ranger. Ta sœur échappe tout le contenu de sa boîte de crayons.

À l'école : le professeur a demandé à un élève de transporter cinq dictionnaires dans une autre classe, et il trouve ça lourd.

## **Généralisation**

*Revue des habiletés* : L'animateur reprend ce qu'on éprouve comme sentiment de fierté, de compétence quand on aide et les conséquences agréables : pouvoir compter les uns sur les autres, se sentir utile, etc.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## **Activité 5 – Inclure, inviter, faire une place**

### **Retour sur les devoirs (Aider, offrir de l'aide)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur.* C'est difficile de se sentir oublié, d'être exclu, mis à part; c'est plus agréable de participer aux jeux, d'être accepté dans une équipe, de pouvoir être remarqué par un ami quand on ne sait pas quoi faire.

*Les enfants* expriment ce qu'ils ressentent dans l'un ou l'autre cas.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : vous êtes plusieurs à faire du bricolage autour d'une table, Luc arrive en retard et n'a pas de place.

*Comportements à émettre* :

- regarder
- sourire
- appeler la personne par son nom
- inviter par un geste ou des mots

*Autres scénarios à exploiter* :

Dans ton entourage : tu joues au ballon avec tes amis dans la ruelle, un nouveau voisin que tu connais un peu vous regarde.

À la maison : tu t'es fait une collation spéciale que tu manges au moment où ta sœur arrive de l'école.

## **Généralisation**

*Revue des habiletés* : Faire une place à autrui, c'est montrer que tu apprécies sa présence, c'est une bonne façon de mieux se connaître, de se faire apprécier.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## Activité 6 – Faire avec (collaborer à la même tâche)

### **Retour sur les devoirs (Inclure, inviter, faire une place)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* présente cette activité comme la suite directe des deux précédentes. Une fois que l'on a proposé son aide ou fait une place à autrui, comment collaborer de façon harmonieuse? C'est important de s'entendre sur les façons de procéder, de faire des propositions, d'être d'accord.

*Les enfants* suggèrent des occasions où c'est plus facile, plus rapide d'être à deux ou à plusieurs pour une même tâche ou une même activité et le plaisir qu'on en retire.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : Ton ami Yvon est d'accord pour que tu l'aides à poser l'affiche.

*Comportements à émettre* :

- regarder, sourire
- proposer une façon de faire: où, quand, comment
- vérifier si l'autre est d'accord. Ex. : « Je vais te passer les épingles une à une. D'accord! »

*Autres scénarios à exploiter*

À l'école : tu as été invité à participer au bricolage; trois de tes amis ont déjà commencé.  
Ex. : J'aime ça découper; est-ce que l'un de vous me prête des ciseaux?

Dans ton entourage : Tu proposes à un ami une partie de dames. Ex. : J'aimerais ça commencer le premier. Est-ce que tu acceptes?

#### **Généralisation**

*Revue des habiletés* : Quand on veut participer à plusieurs à la même activité, c'est important que chacun ait quelque chose à faire, qui lui convienne, qu'on se mette d'accord sur comment procéder; ça aide à la bonne entente, chacun est de bonne humeur.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## Activité 7 – Dire non (refuser)

### **Retour sur les devoirs (Faire avec, collaborer à la même tâche)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* insiste sur le fait qu'on a le droit de dire non face à une demande qui ne nous convient pas, soit que ce n'est pas le bon moment, soit qu'on n'a pas le goût, et qu'il y a des façons de le dire, clairement, fermement, sans se fâcher.

*Les enfants* apportent des exemples où ils se sont sentis à l'aise ou peu capables de prendre position.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : Un ami veut emprunter ta bicyclette neuve.

*Comportements à émettre* :

- regarder
- parler fermement, sans se fâcher
- donner une raison du refus

*Autres scénarios à exploiter* :

Dans ton entourage : Un ami veut venir jouer chez toi après l'école. « Non, je préfère être seul aujourd'hui. »

À la maison : Tu as donné des bonbons à ton frère et il t'en redemande. « Non, je veux en garder pour demain. »

À la maison : Tu regardes une émission que tu aimes à la télé et ton frère te propose de faire de la bicyclette. « Non, pas tout de suite, je veux voir la fin de l'émission. »

#### **Généralisation**

*Revue des habiletés* : on a avantage à dire franchement ce qu'on pense, à expliquer pourquoi, clairement, calmement; l'autre personne peut ainsi comprendre nos besoins, accepter que ce soit différent de ce qu'elle envisageait. On reste quand même de bons amis, en bons termes.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## Activité 8 – Demander pourquoi?

### **Retour sur les devoirs (Dire non, refuser)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* justifie par différentes raisons le fait de poser une question :

- « Je ne suis pas sûr d'avoir bien entendu ou compris. »
- « J'ai besoin d'explications supplémentaires parce que je suis surpris ou peiné. »

*Les enfants* apportent des exemples de situations où ils ont besoin d'en savoir plus.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : les enfants de la classe s'habillent pour la récréation, un ami t'appelle : « Hé! Marc, veux-tu venir m'aider? »

*Comportements à émettre* :

- s'approcher et regarder
- laisser terminer la personne qui parle
- poser la question (ex. : « Pourquoi as-tu besoin de moi? »)

*Autres scénarios à exploiter*

À l'école : À la sortie de l'école, ton frère te demande de porter son sac. Ex. : « Pourquoi as-tu besoin d'aide? » « As-tu d'autres choses à porter? »

Dans ton entourage : Tu avais convenu avec ton ami d'aller à la piscine; au dernier moment, il te téléphone pour te dire qu'il n'y va pas. Ex. : « Oh, j'aurais tellement aimé ça! Pourquoi tu ne m'as pas prévenu plus tôt? »

#### **Généralisation**

*Revue des habiletés* : quand une situation n'est pas claire, un des moyens d'en savoir plus, c'est de poser une question, comme pourquoi.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*

## Activité 9 – Dire « tu me déranges »

### **Retour sur les devoirs (Demander pourquoi)**

#### **Introduction du thème**

*L'animateur* explique que lorsqu'un ami fait quelque chose de dérangeant, on le lui dit, sans bousculade ou cris, sans se plaindre, d'une façon affirmée.

*Les enfants* apportent des exemples de ce qu'ils considèrent comme dérangeant.

#### **Modelage et pratique**

*Scénario pour modelage* : un ami s'assoit devant toi au cinéma et parle si fort que tu n'entends pas le film.

*Comportements à émettre* :

- regarder
- s'approcher et/ou toucher
- l'appeler par son nom
- dire ce qui me dérange
- lui demander d'arrêter

*Autres scénarios à exploiter* :

À la maison : Ta mère t'appelle avec un surnom comme quand tu étais petit et tu n'aimes pas ça quand tu es avec tes amis. Ex. : « Maman, ça me gêne devant mes amis quand tu m'appelles comme ça. Je préfère mon vrai nom ».

À l'école : Tu dessines à une table et un ami la fait bouger en balançant ses pieds. Ex. : « Tu m'empêches de dessiner, arrête de faire bouger la table. »

#### **Généralisation**

*Revue des habiletés* : l'animateur reprend des situations où on se sent irrité, en colère, ou frustré et insiste sur une façon de s'exprimer, qui ne blesse pas l'autre, qui lui donne la possibilité d'arrêter ou de changer son comportement.

*Devoirs et lettre aux parents et/ou aux enseignants.*



## **LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS DE MAÎTRISE DE SOI**

### **Les objectifs généraux**

Ce programme d'activités de maîtrise de soi vise à développer chez les enfants un éventail de réponses prosociales auxquelles il pourra référer pour faire face aux situations stressantes ou conflictuelles qu'il rencontre.

Inspiré principalement des stratégies cognitives, il ne cherche pas à entraîner les enfants à des types particuliers de comportements, mais plutôt à lui apprendre comment penser, réagir et choisir ses propres comportements.

En effet, dans le cas des enfants agressifs, les explosions de colère, les pertes de contrôle et le manque de discrimination sont des phénomènes qui interfèrent dans leur performance de comportements prosociaux. Il s'agit donc de leur apprendre à faire face d'une façon générale aux divers conflits interpersonnels tout autant qu'à trouver des réponses particulières à des situations spécifiques.

De façon particulière, les objectifs du programme se définissent ainsi :

- apprendre une stratégie de pensée, inspirée de la résolution de problème et de la pensée à voix haute, qui permet entre autres à l'enfant de préciser sa perception de la situation à laquelle il fait face, de générer différentes solutions et de prévoir les conséquences de son action;
- développer la maîtrise de soi dans des situations vécues comme aversives ou conflictuelles, ex. : situations de frustration, de rejet, de provocation, etc.

Ces acquis pourraient se traduire dans la vie de l'enfant par deux types de mécanismes généralisables dans une situation conflictuelle :

- tout d'abord un moyen d'autocontrôle qui inhibe l'agressivité: pensée intérieure, autosuggestion, relaxation, etc.;
- ensuite un processus cognitif qui conduit au choix de comportements plus appropriés.

Les activités combinent ces techniques cognitives aux techniques habituelles d'apprentissage des comportements (modelage, rétroaction, généralisation).

Ce programme s'inspire très largement d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales de Goldstein et al. (1980) et des techniques de pensée à voix haute et d'autocontrôle expérimentées par Meichenbaum (1977) Camp et al. (1977) et Kettlewell et al. (1983).

### **Modalités de réalisation**

Ce programme d'activités s'adresse particulièrement aux enfants du deuxième cycle du primaire, car il fait appel à une capacité de raisonnement et à un niveau verbal plus caractéristiques des enfants de cet âge. Ce genre de programme inspiré d'une approche cognitive

peut également se réaliser avec des enfants plus jeunes (ex. : le programme de Shure et Spivack, 1984) mais la structure et le contenu des activités sont alors adaptés à leur niveau d'intégration.

Ce programme veut répondre particulièrement aux enfants impulsifs qui, dans de nombreuses situations, agissent de façon stéréotypée en répondant par de l'agressivité verbale ou physique face aux pairs et aux adultes; il vise aussi ces enfants qui, dans le milieu scolaire, sont perçus comme dérangeants parce que manifestant peu d'habiletés dans leur production académique et leurs contacts sociaux et sont ainsi à risque de mésadaptation future.<sup>2</sup>

Généralement, les activités se réalisent en petit groupe hétérogène de quatre à six enfants : certains enfants du groupe présentent des caractéristiques d'agressivité, des difficultés d'ajustement social tandis que les autres possèdent des compétences qui leur font jouer le rôle de modèles.

Le petit groupe facilite l'expérimentation des comportements prosociaux (ex. : participation au jeu de rôle) mais ce genre d'activités peut aussi se dérouler avec le groupe-classe, l'accent étant alors mis davantage sur l'observation, la discrimination et la compréhension des comportements attendus que sur leur expérimentation directe.

Le programme comporte neuf thèmes différents. Chaque thème est exploité à l'intérieur d'une activité de 45 minutes. Selon les besoins du groupe, le même thème peut néanmoins s'articuler en trois volets :

- une première activité portant sur les concepts reliés au thème, sur la discrimination des comportements-cibles et de leurs conséquences;
- une deuxième activité favorisant l'apprentissage du processus de réflexion appliqué à ce thème;
- une troisième activité proposant une expérimentation à travers des jeux de rôle variés.

Les activités ont lieu à un rythme d'une ou deux fois par semaine; l'intervalle entre deux activités veut favoriser la possibilité pour les enfants de pratiquer dans leur vie quotidienne les habiletés apprises en atelier.

Les stratégies de modelage, rétroaction et généralisation restent les mêmes que pour le programme précédent. S'y ajoutent deux stratégies particulières : l'utilisation d'un processus cognitif et la pensée à voix haute.

Le processus cognitif permet à l'enfant de clarifier la situation à laquelle il fait face, d'examiner ce qu'il en comprend et ce qu'il ressent; puis en raisonnant sur différentes alternatives d'action et leurs conséquences, il apprend à faire un choix qu'il met à exécution, ce qui renforce sa confiance dans une possibilité de changement; enfin, un fois le comportement émis, l'enfant s'apprécie.

---

<sup>2</sup> Le guide d'intervention scolaire décrit une procédure d'évaluation des comportements agressifs et prosociaux des enfants. Cette évaluation peut servir ici à définir le niveau de base de ces enfants et leur besoin d'une intervention de développement de maîtrise de soi.

Les étapes, telles qu'elles sont enseignées se déroulent de la façon suivante :

- J'identifie ce qui se passe, ce que je ressens.
- Je pense à ce que je peux faire, dire.
- Je choisis une solution appropriée.
- J'agis et j'apprécie ce que j'ai fait.

Ce processus est exprimé à voix haute; l'enfant répète les étapes une à une en y ajoutant les instructions en rapport avec le thème de chaque activité. Ceci permet de faciliter l'apprentissage de ce processus, tout en y intégrant une réflexion sur une situation particulière.

En se centrant davantage sur une méthode pour envisager diverses alternatives que sur une réponse unique, ce modèle d'apprentissage a pour avantage de faciliter la généralisation d'une situation à une autre et favorise une persistance accrue des comportements à l'intérieur et à l'extérieur des activités.

### **Déroulement d'une activité-type**

Chaque activité du programme suit les mêmes étapes de déroulement : le retour sur les devoirs, l'introduction du thème de l'activité, la démonstration des étapes, la pratique et la présentation de pistes de généralisation. Enfin un système de renforcement de la participation à l'activité est mis en application selon les principes de l'apprentissage social.

Ces diverses étapes ne seront ici rappelées que brièvement puisqu'elles ont été présentées en détails dans la présentation du programme d'apprentissage des habiletés relationnelles.

#### *Le retour sur les devoirs*

L'animateur reprend avec les enfants la pratique des comportements mis en valeur dans l'activité précédente. Ce retour porte autant sur la façon dont l'enfant a procédé pour retenir une alternative dans la situation qu'il décrit que sur le comportement approprié qu'il a choisi d'émettre.

#### *L'introduction du thème*

L'animateur présente aux enfants les situations dans lesquelles ils pourraient avoir à exercer le comportement-cible avec les avantages que cela implique dans la vraie vie et il leur donne la description détaillée de ce comportement.

Les enfants apportent des exemples vécus qu'ils rattachent à ce type de situations. La description du comportement peut être inscrite sur un tableau visible pour tous les enfants.

#### *La démonstration des étapes*

À partir d'une situation tirée de la discussion du thème, l'animateur illustre aux enfants les différentes étapes du processus de clarification et de choix d'action.

Un personnage-symbole aide les jeunes enfants à comprendre ce déroulement : l'exemple suivant est tiré du programme *Think Aloud* de Bash et Camp (1980). Il invite les enfants à concrétiser chacune des étapes en apportant différentes alternatives d'action dans la situation impliquée, en leur faisant évaluer collectivement les conséquences de ces alternatives et choisir un mode d'action qui sera modelé dans un jeu de rôle.

À l'aide d'un autre adulte ou de l'un des enfants du groupe, l'animateur modèle l'alternative retenue dans un premier jeu de rôle, en référant à des verbalisations à haute voix pour bien identifier chacune des étapes démontrées.

### *La pratique*

À tour de rôle, les enfants viennent jouer les comportements retenus, d'abord en répétant le même scénario puis en diversifiant les situations proposées.

L'acteur principal peut tout d'abord répéter à haute voix le processus cognitif puis jouer à haute voix les différentes étapes adaptées au scénario, ou intégrer les deux processus simultanément. La dernière étape, « j'agis », permet de jouer le comportement approprié selon les instructions données par l'animateur.

### *La rétroaction*

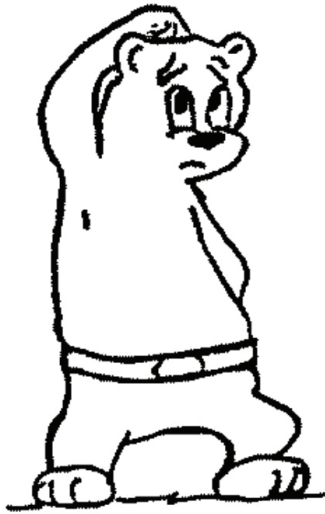
L'animateur commente la participation de chacun lors du jeu de rôle, en reflétant les aspects positifs et en renforçant les éléments appropriés de la performance des enfants. Il invite l'acteur à s'auto-évaluer et à exprimer ce qu'il retient de cette pratique. Il souligne à l'occasion ce que l'enfant aurait intérêt à repratiquer pour se sentir plus à l'aise dans ses interactions futures.

### *La généralisation*

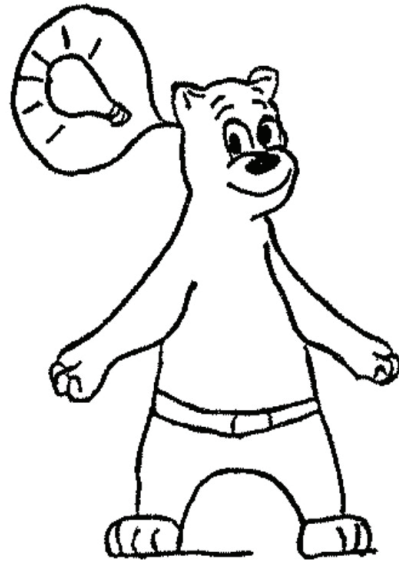
Tout comme dans le programme d'apprentissage des habiletés relationnelles, l'animateur aide les enfants à planifier leur pratique individuelle de ce qu'ils ont appris en activité. Selon le niveau des enfants, ces devoirs sont plus ou moins complexes et englobent plus ou moins de circonstances différentes. Les deux exemples suivants illustrent cette application.

Encore une fois, l'animateur tente d'informer, dans la mesure du possible, les personnes de l'entourage de l'enfant (parents, enseignants) qui peuvent être concernées par les « devoirs » des enfants. En tout temps, il insiste sur l'importance d'une motivation personnelle (être content de soi, se sentir bien, etc.) pour donner un sens à ces nouvelles actions des enfants. En ce qui concerne la participation même à l'activité, le système de renforcement déjà décrit au programme précédent s'applique selon les mêmes modalités.

**J'identifie**



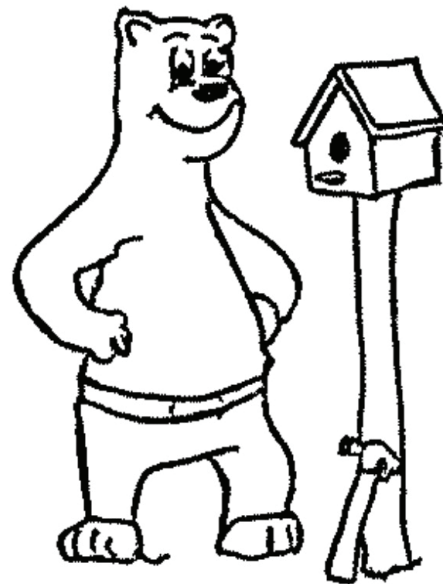
**Je pense**



**Je choisis**



**J'agis et j'apprécie  
ce que je fais**



Bash, M., and Camp, B.W. (1980). Formation aux enseignants dans le programme *Think Aloud*.

**POUR SUIVRE LES RÈGLES ET LES CONSIGNES**

- J'écoute
- Je vérifie
- Je reformule
- Je donne suite

**OÙ?**

**AVEC  
QUI?**

Signature(s)

**QUAND?**

**J'écris ce que j'ai pratiqué :**

---

---

---

J'ai fait une excellente pratique

J'ai fait une bonne pratique

Ma signature : \_\_\_\_\_

Appréciation de l'animateur :

### Activité 3

## **POUR SUIVRE LES RÈGLES ET LES CONSIGNES**

- **J'écoute**
- **Je vérifie si j'ai bien compris**
- **Je fais ce qui est demandé**

### **J'ai pratiqué l'activité en**

- **regardant la personne qui parle**
- **parlant à mon tour**
- **restant assis, calme**
- **mangeant proprement**

**Je pratiquerai de nouveau ce soir au souper**

**Ma signature** \_\_\_\_\_

**Signature du parent** \_\_\_\_\_

**Appréciation de l'animateur**

## La description des activités

Le programme d'activités de maîtrise de soi introduit neuf thèmes spécifiques regroupés en trois centrations.

Les trois premiers thèmes sont centrés sur des comportements valorisés dans le milieu scolaire parce que facilitant l'accomplissement d'une tâche académique et les interactions positives en cours de production. Il s'agit de :

- *Je porte attention, j'écoute.*
- *Je m'informe avant d'agir.*
- *Je suis les règles et les consignes dans les jeux, dans la classe et à la maison.*

Les quatre activités suivantes abordent le thème de la maîtrise de soi (je me contrôle) repris sous l'angle de quatre situations différentes :

- *Lorsque l'enfant se sent en colère (thème : Je suis fâché, que faire?)*
- *Lorsqu'il est exclus ou mis à part (thème : Quand on ne veut pas de moi, quand je suis laissé de côté, que faire?)*
- *Lorsque l'enfant veut agresser (thème : J'ai le goût de frapper... que faire?)*
- *Lorsqu'il est l'objet de moqueries ou taquineries (thème : On me taquine... On se moque de moi... Que faire?)*

Enfin les deux dernières activités mettent l'accent sur les conséquences positives d'une maîtrise de soi, en exploitant certaines habiletés prosociales. Si l'enfant a des moyens de faire face de façon appropriée à son agressivité, il sera davantage en mesure de se centrer ensuite sur l'autre de façon positive, d'où les thèmes : *s'excuser* et *exprimer une appréciation*.

### **Activité 1 – Je porte attention, j'écoute**

#### **Prise de contact**

Pour cette première activité, une prise de contact avec le groupe remplace la période consacrée au retour sur les devoirs.

Les principaux éléments de ce premier contact avec le groupe pourraient être :

- un mot de bienvenue;
- la présentation des participants et de l'animateur;
- une précision du but et du déroulement des activités;
- une présentation du rythme, de la durée, du lieu des activités;
- une brève période d'échange avec les enfants pour répondre aux questions, susciter quelques remarques, etc.



## Introduction du thème

Le thème de la première activité porte sur un comportement qu'il faut pratiquer régulièrement dans nos rapports avec nos professeurs, nos parents, nos amis. Il s'agit du comportement **écouter** ou **porter attention** à ce que l'on nous dit quand quelqu'un nous parle.

Il est important d'écouter et de montrer à l'autre qu'on l'a bien compris donc qu'on l'a bien écouté. C'est important parce que quand j'écoute bien, je sais très bien ce que l'on me demande. J'ai aussi bien compris les informations dont je pourrais avoir besoin. Ça fait plaisir à celui qui me parle quand il sait que je l'écoute et il a davantage le goût de me parler parce qu'il sait que je l'écoute.

Il existe plusieurs façons de montrer qu'on est attentif à la personne (enfant ou adulte) qui nous parle. En même temps qu'on reconnaît bien ce qui nous est dit, on le fait savoir par des petits gestes, en regardant bien la personne qui parle, par des expressions du visage, des sourires, en s'approchant si on est éloigné, en se tournant vers celui qui s'adresse à nous. On peut également dire un commentaire ou poser une question suite à ce que l'on vient d'écouter.

Aujourd'hui, nous allons pratiquer ensemble des comportements, des façons de faire pour montrer que l'on sait bien écouter. Tous ensemble on connaît sûrement beaucoup de comportements montrant qu'on sait bien écouter et on va pouvoir les montrer par les petites étapes que l'on va voir maintenant.

*Note :* En étant très descriptif et concret pendant cette introduction, les enfants apportent des commentaires, des exemples qui montrent l'importance du comportement dans leurs activités quotidiennes avec leur enseignante en classe, leurs parents à la maison et leurs amis.

### Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur :* En revenant de l'école, un ami t'apprend qu'une nouvelle glissade a été aménagée à un parc où tu ne vas pas jouer habituellement et cet ami t'explique le meilleur chemin pour t'y rendre.

1. **J'identifie** que mon ami me transmet des informations qui m'intéressent et je porte attention :
  - en m'approchant ou en me tournant vers lui;
  - en le regardant;
  - en suivant les gestes qu'il fait;
  - en arrêtant mon activité.
  
2. **Je pense** à ce qui m'est dit :
  - en répétant dans ma tête ce qui est dit;
  - en faisant un signe de la tête;
  - en murmurant « hum, hum ».

3. **Je choisis** ce que je vais faire pour bien ÉCOUTER :
  - quels sont les meilleurs moyens pour l'écouter et comprendre ce qu'il me dit?
4. **Je le fais** et je suis content de moi :
  - en passant à l'action;
  - en me disant que j'ai pris les bonnes décisions qui m'ont permis de bien comprendre ce qui a été dit

*Note* : En présentant et en décrivant les étapes, les enfants sont amenés à participer à l'intérieur d'un échange (remue-ménages) où les éléments apportés sont orientés dans le sens des comportements à produire. Par la suite, à l'intérieur d'un jeu de rôle, l'animateur modèle la situation et le processus lié au comportement d'**écouter** en prenant la technique de parler à voix haute. La présentation des cartons identifiés à chaque étape vient aussi appuyer l'identification et la description des étapes du jeu de rôle.

### Pratique

La pratique du jeu de rôle est jouée tour à tour par deux enfants du groupe. La situation précédente et d'autres scripts peuvent être utilisés (amenés par les enfants eux-mêmes ou les exemples suivants):

En classe : Ton professeur donne les explications d'un exercice de mathématiques à tout le groupe.

Avec des amis : Un ami explique les règles d'un nouveau jeu de ballon sur la cour de récréation.

À la maison : Ma mère me résume les premières minutes d'une émission de télé que je viens de manquer.

À la maison : Pendant le repas, mon père me parle des activités qui auront lieu à l'aréna en fin de semaine.

Avec des amis : En groupe, lors du dîner à la cafétéria, un ami raconte le film qu'il a vu au cinéma.

La pratique du jeu de rôle comporte l'illustration des quatre étapes du comportement d'écouter :

1. **J'identifie** que quelqu'un parle ou me parle.
2. **Je pense** à ce qui est dit.
3. **Je choisis** ce que je vais faire pour bien écouter.
4. **Je le fais** et je m'apprécie.

## La mise en place du jeu de rôle

- Un premier acteur s'adresse à l'acteur principal.
- L'acteur principal émet des comportements d'écoute. En suivant les étapes identifiées, il livre à voix haute le processus qui lui fait émettre les comportements exercés.

## La rétroaction

Un bref feedback est apporté suite à l'exécution de chaque jeu de rôle :

- La première réaction peut venir du coacteur. S'est-il senti écouté? Pourquoi? Quels comportements a-t-il perçus? Était-ce agréable de parler à \_\_\_\_\_ dans ces conditions?
- Les observateurs identifient les comportements liés à chaque étape (un partage aura été fait au préalable parmi les observateurs des différentes étapes du processus à l'aide des cartons).
- L'animateur renforce le suivi des étapes du processus, des aspects spécifiques du jeu de rôle tels que les comportements adoptés, le ton de voix, les gestes posés, la posture, l'expression faciale. L'animateur renforce également tous les comportements et attitudes d'écoute présentés pendant le déroulement de l'activité. Le coacteur est aussi renforcé et apprécié pour sa collaboration et l'aide apportée à l'acteur principal.
- L'acteur principal apporte son commentaire.

## Les devoirs

L'animateur aide les enfants à définir des exercices reliés à la pratique du comportement en classe, à la maison ou dans le voisinage. Il les incite à insérer leur feuille de devoir dans leur cahier d'activités.

## **Activité 2 – Je m'informe avant d'agir**

### Retour sur les devoirs (Je porte attention, j'écoute)

L'animateur reprend avec chaque enfant un exemple de ce que ce dernier a expérimenté depuis la dernière activité :

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Qu'a fait l'enfant?
- Quelle réaction a-t-il suscité de la part des autres personnes impliquées?
- Comment s'est-il senti à la fin de cette situation?
- Comment l'enfant peut continuer à pratiquer ce comportement?

L'animateur renforce l'enfant (verbalement et symboliquement) sur ce qu'il a expérimenté : en particulier sur les éléments spécifiques du comportement attendu (écouter = regarder, etc.)

## Introduction du thème

*Je m'informe avant d'agir :*

Aujourd'hui nous allons parler de l'importance de **poser des questions**, de s'informer avant d'agir et nous allons présenter des exemples de questions à poser.

D'habitude, on pose une question quand :

- on est embêté parce qu'on ne sait pas trop quoi faire;
- quelqu'un nous a demandé de faire quelque chose et on n'a pas compris ou on a mal entendu;
- on a besoin d'en savoir plus avant de décider ce qu'on va faire...

Dans ces cas-là, on s'informe, on demande, on vérifie en questionnant l'autre personne. Ça peut nous arriver partout, par exemple :

- à l'école : quand le professeur nous donne un devoir à faire;
- à la maison : quand maman nous demande un service;
- avec des amis : quand ils nous demandent de jouer avec eux ou encore quand ils veulent emprunter quelque chose.

Supposons que ton ami te demande d'aller patiner avec lui. Avant de lui répondre que tu as le goût d'y aller ou que tu pourras y aller, tu vas probablement lui demander :

- quand veux-tu aller patiner? (aujourd'hui, après la classe, après le souper, samedi matin);
- où veux-tu aller patiner? (au parc, à l'aréna, dans la cour de l'école, dans la ruelle) ;
- avec qui? (juste vous deux, avec votre gang d'amis, avec sa petite sœur)

Toutes ces réponses vont t'aider à décider si ça te tente d'y aller; elles vont aussi t'aider à demander la permission à ta maman (qui va probablement te poser les mêmes questions!).

Est-ce que quelqu'un peut me donner un exemple de situation où il a posé une question avant d'agir?

- comment as-tu fait, qu'est-ce que cela a donné, comment t'es-tu senti, comment a réagi l'autre personne?

En somme, on voit que **poser des questions** peut nous aider :

- à mieux comprendre ce qui a été dit;
- à savoir exactement ce qu'on te demande de faire;
- à te faire expliquer pourquoi;
- à apprendre quelque chose de nouveau;
- à prendre une décision sur ce que tu vas dire ou faire;
- à faire savoir à l'autre que tu écoutes, que tu es intéressé.

En ne t'informant pas :

- des fois tu peux « manquer » des choses importantes que tu aurais mal entendues;
- d'autres fois tu peux mal comprendre ce qu'on attend de toi et ne pas faire la bonne chose;
- parfois les gens pensent que tu as compris même si ce n'est pas le cas;
- ou encore ils peuvent se demander si tu as vraiment écouté... ou ce que tu as décidé de faire.

*Description du comportement :*

1. D'abord **j'attire l'attention** de la personne à qui je m'adresse (je m'approche d'elle, je la regarde dans les yeux, je lève ma main, etc.).
2. Je prends un **ton de voix ferme et poli** (je parle assez fort pour être bien entendu, sans crier; j'appelle la personne par son nom au lieu de lui dire « Hé, toi! »).
3. Je formule ma question avec des **mots utiles**, comme par exemple, pourquoi, quand, avec qui, quoi faire, où, etc.

*Note :* On reprend ici un des exemples apportés (de préférence par les enfants) pour remodeler cette façon de poser une question.

Démonstration des étapes

À partir de l'exemple (ou situation) apporté, faire participer les enfants à apporter des éléments de contenus pour chaque étape.

*Situation modelée par l'animateur :* En classe, ton professeur dit à toute la classe que le devoir de maths doit être remis pour vendredi matin. Elle dit qu'il faut faire les exercices de la page 24 (ex. : 1, 2, 3). Tu ouvres ton livre à la page 24 et tu trouves là cinq numéros (1, 2, 3, 4, 5).

### 1. J'identifie

D'abord, tu décides ce que tu veux savoir de plus.

- Il y avait du bruit lorsque le professeur a donné le devoir.
- Tu as mal entendu et tu n'es pas sûr quels numéros exactement il faut faire pour vendredi.
- Tu ne veux pas te tromper et mal faire ton devoir.

Tu veux savoir si tu dois faire les numéros 4 et 5 aussi.

## 2. Je pense

Ensuite, tu décides à qui demander.

Tu penses à différentes façons de poser la question et tu en choisis une.

- Tu sais que le professeur n'aime pas répéter et qu'elle risque de te dire que tu n'as pas bien écouté.  
Pourtant tu écoutais mais...tu n'es pas sûr...  
Tu pourrais aussi demander à ton ami Charles mais lui aussi, des fois, il se trompe dans ses devoirs.  
Ah! J'y pense. Je pourrais demander à Annie; elle est elle est toujours à son affaire.

Bon, tu vas demander à Annie parce qu'elle peut te donner la bonne information de façon agréable pour toi.

- Bon, il me semble qu'avec Annie, je peux simplement lui dire que je n'ai pas compris.
- Je peux lui demander de répéter ce que le professeur a dit.
- Je peux lui demander quels numéros il faut faire.
- Je peux lui demander s'il faut faire les numéros 4 et 5.
- Ici, tu penses aux mots que tu emploies : « Est-ce une question? Est-ce clair? Est-ce que je demande gentiment? »

O.K., tu te dis que vas lui dire que tu n'as pas bien compris le devoir que le professeur a donné et tu vas lui demander s'il faut faire les numéros 4 et 5.

## 3. Je choisis

Tu choisis le bon moment et le bon endroit pour poser ta question.

- C'est vrai que si tu le fais maintenant pendant la classe, le professeur peut penser que tu t'amuses et que tu parles pour rien...
- Mais, si tu attends trop tard, tu risques d'oublier!
- Tu peux attendre d'être seul avec Annie, ou encore que le professeur ait fini de donner son cours...

Tu décides de demander à Annie juste avant de sortir pour la récréation.

#### 4. J'agis et je suis fier de moi.

Tu poses ta question.

Tu t'approches d'Annie, et en la regardant, tu lui dis : « Salut Annie, je n'ai pas compris tantôt le devoir de maths : est-ce qu'on doit faire les numéros 4 et 5? » « Merci! »

#### Pratique

1. D'abord, l'animateur reprend l'exemple pour faire une démonstration qui :
  - enchaîne le déroulement des diverses étapes en disant tout haut les réflexions suscitées;
  - modèle clairement les trois caractéristiques du comportement pour poser une question.
2. Ensuite deux enfants expérimentent le même jeu de rôle, avec la possibilité de modifier la façon de faire, en autant que les caractéristiques du comportement modelé sont présentées.
3. Puis, les autres enfants exécutent d'autres jeux de rôles, à partir de d'autres types de situations.

À la maison : ton père te demande d'aller prendre ton bain tout de suite après le souper, alors que d'habitude à cette heure-là, tu regardes la télé... tu veux savoir pourquoi! Tu demandes à ta mère d'aller patiner avec ton ami et elle refuse.

À l'école : le professeur te demande d'aller aider à réparer des livres durant la récréation. C'est la première fois qu'elle demande cela à un élève et tu ne sais pas trop comment t'y prendre.

Avec tes amis : ton copain te demande de lui prêter ton nouveau robot. Avant de décider si tu acceptes ou non, qu'est-ce que tu lui demandes?

#### Rétroaction

L'animateur reprend ici les procédures de rétroaction décrites à l'activité 1 :

- rétroaction du coacteur
- rétroaction des enfants à partir de chacune des étapes, en renforçant ici les étapes suivies à voix haute et en soulignant spécifiquement les trois caractéristiques du comportement :
  - attirer l'attention de l'autre
  - parler d'un ton ferme et poli
  - formuler une question utile
- rétroaction de l'animateur
- commentaires de l'acteur principal

#### Les devoirs

L'animateur aide chacun des enfants à préparer sa fiche de devoirs avec laquelle les enfants identifient des occasions où ils pourront chercher à mieux s'informer au cours des jours suivants.

L'activité se termine par une révision du système de renforcement de groupe et des résultats accumulés par les enfants au cours de l'activité.

### **Activité 3 – Je suis les règles et les consignes dans les jeux, en classe et à la maison**

Retour sur les devoirs (Je m'informe avant d'agir)

- Mettre le focus sur le comportement de poser des questions : regard et proximité, ton de voix ferme, questions appropriées.

Introduction du thème

*Je suis les règles et les consignes :*

Il y a beaucoup de situations où il y a des règles à suivre :

- quand on marche dans la rue, on reste sur le trottoir; on arrête au feu rouge;
- quand on joue avec des amis, on décide comment on va jouer, quelles règles on va suivre (ex. : quand j'échange le ballon au ballon chasseur, je suis mort et je vais au champ);
- à la maison aussi, il y a des règles à suivre : à quelle heure se coucher ou pour regarder la télé plus tard;
- en classe, je lève ma main pour parler; je parle à mon tour comme ici dans le groupe.

Les règles sont là pour :

- qu'on soit en sécurité;
- qu'on s'entende bien ensemble et qu'on évite les chicanes;
- qu'on sache ce qu'on peut faire;
- apprendre de nouvelles façons de faire.

Peux-tu donner un exemple d'une situation où tu as suivi une règle? Comment t'es-tu senti?

Te rappelles-tu une fois où tu jouais avec tes amis et que quelqu'un ne suivait pas les règles. Comment t'es-tu senti?

*Description du comportement*

C'est important d'apprendre à suivre les règles et les consignes qu'on reçoit. Cela veut dire :

- bien écouter la règle ou la consigne;
- questionner et vérifier si on a bien entendu, bien compris;
- reformuler dans ses propres mots;
- donner suite à ce qui est demandé.

Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur* : Il est 14 h 30. Au retour de la récréation, le professeur dit : « C'est l'heure de l'éducation physique. Prenez vos rangs. »



### 1. J'identifie

J'écoute attentivement ce qu'on me dit.

- Qu'est-ce qu'on vient de me demander? Ah oui! D'aller prendre mon rang.
- On s'en va en éducation physique.
- C'est la dernière période de la journée.

### 2. Je pense

S'il y a quelque chose que je n'ai pas compris, je pose une question pour en savoir plus.

- Qu'est-ce qu'il faut que j'apporte? Est-ce qu'on revient en classe après le cours?
- Il ne faut pas que j'oublie mon short et mes chaussures de course.
- Prendre mon rang : bon je garde mon calme pour ne pas bousculer personne.

### 3. Je choisis

Je décide si je vais suivre ces règles et je le fais savoir à l'autre personne.

- J'ai déjà mes chaussures de course avec moi. Je vais demander au professeur si je peux rester ici 2 minutes de plus.
- J'ai tout : mon sac est prêt pour la fin de la classe. Je vais aller prendre mon rang tout de suite.
- Je ramasse mes choses et m'active à ranger mon pupitre. Je ne parle à personne et je reste à mon affaire en train de me préparer.
- Je me dis que je vais à ma place dans le rang. J'espère que le professeur remarque que j'ai bien fait cela.

Je me répète les instructions à suivre.

### 4. J'agis et je suis fier de moi.

Je passe à l'action en faisant ce qui m'est demandé.

- Je prends mon rang.
- J'apprécie ce que je fais.

### Pratique

1. L'animateur fait la démonstration des étapes et du comportement.
2. Deux enfants font cette situation dans le premier jeu de rôle.
3. D'autres enfants expérimentent avec d'autres scénarios possibles.

À l'école : à l'activité de dessin, le professeur nous dit de prendre une feuille à la fois et de tracer trois formes de couleurs différentes.

À l'école : le professeur nous demande de discuter en groupe pour organiser des jeux à la récréation.

- On décide de se diviser en deux équipes (qui dans quelle équipe).
- On décide du jeu qu'on va jouer.
- On se donne des règles.

Avec tes amis : On joue ensemble au hockey dans la ruelle. On s'entend tous sur les mêmes règles (où sont les buts, où sont les limites du jeu, ne pas se donner de coups, etc.). On ne change pas les règles pendant toute la partie.

À la maison : Je fais un avion à coller en suivant les instructions. Papa m'explique comment me servir du nouveau vidéo.

### Rétroaction

- Par le coacteur : Comment voit-il que l'acteur avait compris la consigne et lui donnerait suite?
- Par les spectateurs (enfants-animateur) : Qu'ont-ils vu des comportements? J'écoute, je vérifie, je reformule, je donne suite.
- Par l'acteur principal.

### Les devoirs

Je suis les règles et consignes

- en écoutant ce qu'on me dit;
- en vérifiant si j'ai compris;
- en reformulant dans mes propres mots;
- en donnant suite à ce qui m'est demandé.

### **Activité 4 – Je me contrôle**

Retour sur les devoirs (Je suis les règles et les consignes dans les jeux, en classe et à la maison)

L'animateur reprend avec chaque enfant la pratique du comportement exercé à la dernière activité.

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Qu'a fait l'enfant?
- Quelle(s) réaction(s) a-t-il pu observer?
- Comment il s'est senti?
- Comment peut-il continuer à pratiquer ce comportement?

### Introduction du thème

### *L'autocontrôle :*

Aujourd'hui, nous allons parler de l'importance de se contrôler (se retenir) lorsqu'on se sent devenir en colère.

Il peut arriver assez souvent des situations où l'on devient rapidement fâché contre un ami, notre frère ou sœur, papa, maman. Il arrive aussi des événements où même quand on est seul, on devient fâché. À ces moments, on peut faire ou dire des choses qui ne seront pas agréables mais qu'on aura faites parce qu'on était fâché. Comme par exemple...

- à la maison, tu renverses le verre de lait que tu viens de te servir;
- un ami te bouscule dans les rangs pour aller à la récréation;
- des enfants rient de toi parce que tu as mis ton chandail à l'envers;
- papa reporte à demain une sortie au cinéma prévue pour cet après-midi.

Lorsque de telles situations nous arrivent, on a souvent le goût de ne pas se retenir et de montrer notre colère en criant, en s'agitant. On peut trouver des moyens pour arrêter « l'explosion de la colère » qui s'en vient.

Si tu arrives à te calmer, tu seras sûrement capable de mieux te comporter dans une situation qui te choquera parce que tu seras plus calme en te contrôlant mieux.

#### *Description des comportements qui m'aident à me contrôler :*

- Je compte jusqu'à 10 avant de parler ou d'agir.
- Je change d'endroit, je m'éloigne.
- Je me dis « garde ton calme ».
- Je me parle.

#### Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur:* En jouant à la tag, je viens d'être éliminé du jeu, parce qu'on m'a touché et je suis à la fois déçu et fâché de « mourir » le premier du groupe.

#### **1. J'identifie**

Je repère des indices dans mon corps qui m'aident à savoir si je suis en train de perdre le contrôle.

- Je marche vite en direction de celui qui vient de me donner la tag.
- J'ai les poings serrés.
- J'ai chaud et je suis tendu.
- Je deviens en colère.

## 2. Je pense

à ce qui est arrivé pour que je me sente ainsi.

- J'ai été éliminé du jeu le premier.
- J'ai peur que les autres rient de moi.
- Je n'aime pas tellement le joueur qui m'a donné la tag.
- Je crois qu'il a triché.

## 3. Je choisis

une ou des façons pour ne pas perdre le contrôle et ne pas « exploser ».

- Je compte jusqu'à 10 avant de parler ou d'agir
- Je m'assois sur un banc de parc quelques minutes.
- Je me dis « Ne t'énerve pas, ne t'énerve pas ».
- Je respire à fond deux fois.

## 4. J'agis et je suis fier de moi.

Je prends la meilleure décision dans cette situation et je me félicite.

- En passant à côté du banc, je m'assois.
- Je me dis « Ne t'énerve pas, reste calme ».
- Je suis fier de moi.

*Note :* À partir de cette situation, il serait indiqué que les enfants apportent des éléments de contenu à chaque étape du processus. Ces éléments pourront être repris par l'animateur dans le modelage du jeu de rôle.

### Pratique

Après la démonstration de l'exemple faite par l'animateur, les enfants reprennent en jeux de rôle la pratique de cette situation ou un autre exemple en utilisant la technique de « parler à voix haute ».

En classe : pendant que je dessine à mon bureau, un autre enfant passe à côté de moi en heurtant mon pupitre et fait tomber tous mes crayons feutres.

À la maison : ma sœur ferme brusquement la télé que je regarde car elle dit que c'est le temps d'aller souper.

Avec mes amis : un copain prend le ballon que j'ai échappé en courant.

## Rétroaction

- Commentaires du coacteur
- Perception des observateurs sur l'identification des étapes du processus - indices corporels, raisons qui amèneraient une perte de contrôle, moyens d'auto-contrôle disponibles, utilisation de ces moyens, effet produit, etc.
- Rétroaction de l'animateur
- Commentaires de l'acteur principal

## Les devoirs

Utilisation du cahier d'activités pour la préparation d'une pratique d'auto-contrôle.

Faire identifier par les enfants des situations où ils ont remarqué qu'ils ont tendance à se mettre en colère ou à devenir impatients. Il serait utile de noter à ce moment de l'activité les exemples apportés par les enfants au cours de l'activité.

*Révision du système de renforcement.*

## **Activité 5 – Je suis fâché, que faire?**

Retour sur les devoirs (Je me contrôle)

### Introduction du thème

Je peux être fâché, mécontent ou en colère, furieux parce que mon père ne me permet pas de regarder l'émission que j'aime à la télé. À vous aussi, ça vous arrive d'être fâché. Pourquoi?

La colère est un sentiment **normal**, que chacun de nous éprouve à certains moments. Que faire avec ce sentiment? Si je le garde longtemps en moi, comment vais-je me sentir? De plus en plus en colère, ou très malheureux. Donc, c'est mieux de le montrer, pour que je me sente soulagé.

Dans ma façon de le montrer, est-ce que je risque de mettre l'autre en colère, lui faire mal ou lui faire de la peine? Il faut apprendre des moyens pour éviter cela, arriver à une solution satisfaisante pour moi et aussi pour celui qui m'a mis en colère.

### *Description du comportement*

- Je fais sortir ma colère
- rapidement
- sans déranger, sans faire mal aux autres.

## Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur :* Le professeur me remet mon test de maths. J'ai 6 bonnes réponses et 4 mauvaises.

### **1. J'identifie**

Comment je me sens? Pourquoi? Je me le dis.

- Je suis de mauvaise humeur parce que je voulais avoir une note parfaite.
- Mon regard devient noir.

### **2. Je pense**

- Qu'est-ce que je peux faire?  
- Parler de ce que je ressens.  
- M'éloigner de ce qui me fâche.  
- Faire ou penser à autre chose.

- J'ai envie de crier, de pleurer, de déchirer ma feuille...
- Je vais voir le professeur : « Je ne m'attendais pas à ça. »
- Je dis à mon ami : « C'est dur à prendre, une mauvaise note. »
- Je pense à ce matin quand le professeur m'a félicité pour ma lecture.
- Je demande à sortir pour boire.
- Je ferme les yeux et je compte jusqu'à 5.
- Je prends une grande respiration.

### **3. Je choisis**

en fonction du comportement attendu : de faire sortir ma colère, rapidement, sans nuire aux autres.

- Crier en classe dérangera les autres.
- Ce n'est pas le temps de parler au professeur ou à un ami; il faut attendre la récréation.
- Il faut une solution avant la récréation : je sors pour aller me détendre dans le couloir.

### **4. J'agis et je suis fier de moi.**

- Je prends une grande respiration et je demande au professeur la permission d'aller boire de l'eau.  
\*façon de le demander : contact visuel, voix ferme et claire.
- Dans le couloir, je marche un peu, je bois, je suis prêt à retourner en classe calmement. Je me félicite : « Tu t'en es bien tiré. »

## Pratique

1. L'animateur fait la démonstration.
2. Deux enfants jouent la même pratique.
3. Avec d'autres scénarios, les autres enfants font les jeux de rôle.

### *Autres scénarios possibles :*

Avec tes pairs ou ta fratrie : Ton frère prend sans ta permission des feuilles mobiles qui sont dans le bureau de ta chambre. Tu as prêté pour une journée ton robot à un ami; il te le ramène brisé.

À l'école : Ton ami ne trouve pas sa gomme à effacer; il dit qu'il te l'a prêtée et que tu ne lui a pas remise. Toi, tu es sûr de la lui avoir rendue.

À l'école : Tu dois faire le plan de ta classe avec les ouvertures, l'emplacement des fenêtres, etc. Tu recommences plusieurs fois, tu n'y arrives pas. Dans les cases, un ami referme fort la porte et tu te coincés les doigts.

À la maison : Tu as prévu d'aller jouer avec tes amis alors que tes parents veulent t'amener magasiner. Ton père a promis qu'il assisterait à ta partie de baseball et il ne peut pas venir te voir jouer.

### Rétroaction

1. Le coacteur : A-t-il senti la colère de l'acteur? Est-ce qu'elle s'exprimait de façon acceptable?
2. Les spectateurs : Est-ce que les étapes ont été suivies dans l'ordre?
3. L'acteur principal : Est-ce que je pourrais utiliser cette solution dans la vraie vie?

### Les devoirs

Quand je suis fâché,  
je fais sortir ma colère rapidement  
sans faire mal aux autres.

### **Activité 6 – Quand je suis laissé de côté, quand on ne veut pas de moi, que faire?**

Retour sur les devoirs (Je suis fâché, que faire?)

### Introduction du thème

C'est agréable d'avoir des amis pour jouer. On est fier quand maman nous demande de l'aide. On se sent utile quand le professeur nous demande un service.

Le contraire de ça, c'est quoi? Mes amis jouent sans moi. On ne me demande pas d'aider. Quand je fais quelque chose de bien, mes parents ne le remarquent pas.

Comment je me sens? Triste, fâché, déçu. Je me sens seul dans mon coin. Je bougonne, je pleure. Je suis laissé de côté, mis à part, exclu. On ne veut pas de moi.

C'est lourd à porter; j'ai bien plus le goût qu'on me remarque, qu'on fasse attention à moi, qu'on m'invite. Donc, comment je peux réagir?

### *Description du comportement*

- Je montre que je suis là, en paroles ou en gestes.
- Je manifeste ma présence.
- Je dis ce que j'aimerais.
- J'exprime mon besoin.
- Je maîtrise mes gestes et mes paroles.

### Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur:* Au retour de l'école, je marche avec Marc et Frank. Marc dit à Frank : « T'oublies pas demain, à 13 h au parc! »

#### **1. J'identifie**

Je me pose les questions suivantes :  
On m'oublie sans faire exprès?  
On ne fait pas attention à moi?  
On ne veut pas de moi?

- Une fois de plus, Marc et Frank font un projet ensemble, sans moi.
- Est-ce qu'ils ont dit qu'ils ne voulaient pas de moi? Non, ils n'ont pas pensé à moi.

#### **2. Je pense**

Que faire?  
Attendre!  
Partir.  
  
Leur dire ce que ça me fait.  
Demander de participer.

- Je vais attendre qu'ils m'invitent.
- Je marche plus vite; je les laisse.
- Je dis : « Et moi! Ça me déçoit beaucoup que vous ne m'invitez pas. »
- Je répète : « Vous allez au parc! Je peux venir avec vous? »

#### **3. Je choisis**

Une façon de montrer que je suis là, de dire ce que je veux, en gardant le contrôle sur mes gestes et mes paroles.

- Attendre! Je risque d'attendre trop longtemps et ils ne sauront pas ce que je veux.
- Les distancer... Peut-être qu'ils vont me rappeler, me demander ce qui ne va pas.
- Dire que j'ai de la peine... Ils vont me traiter de « bébé-la-la ».
- Je peux montrer que j'ai entendu et que ça m'intéresse.



#### **4. J'agis et je suis fier de moi.**

- Plutôt que de bouder, je me montre enthousiaste, « C'est amusant, le parc! ». J'ajoute ce que je souhaite, « J'aimerais y aller avec vous. Je peux? »
- Attendre leur réponse (acceptation ou refus), sans insister. L'important était la démarche d'affirmation.
- Je me félicite. Au lieu de laisser tomber, j'ai montré ce que je voulais.

#### Pratique

1. Démonstration de l'animateur.
2. Démonstration des deux enfants.
3. Jeux de rôle avec d'autres scénarios.

À l'école : C'est la 3<sup>e</sup> fois qu'on change les responsabilités et je n'ai pas encore été nommé.

Avec tes pairs : Pour le temps libre, chacun peut choisir un jeu. Je propose de prendre le jeu de dames et demande un partenaire; personne ne répond. Au ballon chasseur, aucune équipe ne veut de moi parce que j'échappe souvent le ballon.

À la maison: À la fin du dîner, j'enlève les assiettes de tout le monde et mes parents ne le remarquent même pas. Toute la famille regarde la télé et ma petite sœur s'installe sur les genoux de mon père. Je pense qu'on fait plus attention à elle qu'à moi.

#### Rétroaction

1. Le coacteur : A-t-il compris ce que voulait l'acteur principal?
2. Les spectateurs et l'animateur : Les étapes ont-elles été suivies?
3. L'acteur dit ce qu'il pense.

#### Les devoirs

Si je suis laissé de côté, si on ne veut pas de moi :

- Je montre que je suis là.
- Je dis ce que j'aimerais faire ou avoir.
- Je garde le contrôle de mes gestes, de mes mots.

## Activité 7 – J’ai le goût de frapper... Que faire?

Retour sur les devoirs (Quand je suis laissé de côté, quand on ne veut pas de moi, que faire?)

L’animateur reprend avec chaque enfant un exemple de ce que ce dernier a expérimenté depuis la dernière activité :

- Qu’est-ce qui s’est passé?
- Qu’a fait l’enfant?
- Quelle réaction a-t-il suscité de la part des autres personnes impliquées?
- Comment s’est-t-il senti à la fin de cette situation?
- Comment l’enfant peut continuer à pratiquer ce comportement?

L’animateur renforce l’enfant (verbalement et symboliquement) sur ce qu’il a expérimenté, en particulier sur les éléments spécifiques du comportement attendu.

### Introduction du thème

*J’ai le goût de frapper :*

Aujourd’hui, nous allons parler des fois où on sent en nous le goût de pousser notre voisin, de frapper notre sœur pour toutes sortes de raisons. Ça nous arrive à tous, à vous aussi, j’en suis sûr.

Ces moments-là viennent suite à un accrochage, parce que je me suis fait bousculé, parce qu’on m’a fait mal ou qu’on m’a brisé un objet auquel je tenais.

Quand je me sens comme ça, c’est le moment de penser au goût que j’ai de frapper car quand le coup est donné, ça amène toutes sortes de suites qui peuvent être désagréables comme une bataille, perdre un ami, recevoir une punition, avoir de la peine...

Il devient donc important de trouver quoi faire à ces moments-là pour arriver à me sentir mieux malgré le goût de frapper parce que je connais des façons qui vont me permettre de ne pas frapper et de trouver une solution plus heureuse et respectueuse des autres.

### *Description du comportement attendu*

Quand j’ai le goût de frapper, c’est le moment de :

1. **STOP!** Je m’arrête (prendre quelques secondes de délai = respirer 3 fois profondément, compter jusqu’à 10...)
2. Je me dis : « Non, je ne frappe pas. » Je me répète : « Calme-toi. »
3. Je choisis un autre moyen qui ne fera pas mal à l’autre.

### *Participation des enfants*

- Est-ce que quelqu'un peut me donner un exemple de situation où il a senti en lui le goût de frapper?
- Qu'est-ce que tu as fait? Qu'est-ce que cela a donné? Comment t'es-tu senti? Comment a réagi l'autre personne?

*Note* : Ici on reprend un des exemples apportés (de préférence par les enfants) pour remodeler cette façon de faire quand j'ai le goût de frapper.

### Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur* : Un copain m'accroche en passant vite près de moi et je me fais mal en me frappant sur la case. Que faire dans une telle situation?

#### **1. J'identifie**

Je dois d'abord savoir ce qui se passe.

- En me posant des questions : Ça m'a fait mal; il l'a fait par exprès ou c'est un accident?
- Je sens mes poings et mes dents se serrer.
- Lui, il va l'avoir! J'ai le goût de lui sauter dessus.

#### **2. Je pense**

Qu'est-ce que je fais?

- Parler de ce que je ressens.
- Faire ou penser à autre chose.
- M'éloigner de celui que j'ai le goût de frapper.
- J'ai envie de lui sauter dessus, de me cacher dans ma case, de m'écraser par terre et pleurer, de lui crier qu'il devrait faire attention.
- Je vais voir le professeur, et lui dis qu'il a fait exprès pour me bousculer.
- Je pense que d'habitude il fait attention à moi.
- Je prends une grande respiration.
- Je ferme les yeux et compte jusqu'à 5.

### 3. Je choisis

en fonction des comportements attendus :

- Je m'arrête : STOP.
- Je me répète : « Non, je ne le frapperai pas. »
- Je choisis un moyen qui ne fera pas mal à l'autre.

- Je peux le baver ou lui crier après... mais ça causera un problème.
- Je peux ne rien dire mais ça m'a vraiment fait mal.
- Je vais lui montrer que je peux le pousser aussi... mais ça fera de la bataille.
- Je me dis : « Il n'a pas fait exprès... »
- Je prends une grande respiration et je lui dis qu'il m'a fait mal sans crier.
- J'appelle le professeur et lui montre comment c'est arrivé.
- Je me retiens de crier en me répétant : « Non, je lui sauterai pas dessus », mais je vais lui dire.

### 4. J'agis et je suis fier de moi.

Je vais lui dire.

J'apprécie ce que j'ai fait.

- Je prends une bonne respiration et je lui dis sans crier mais d'un ton clair qu'il m'a bousculé, que ça m'a fait mal et que j'aimerais qu'il fasse attention la prochaine fois.
- Je marche un peu pour chasser la douleur et pour garder mon calme. Je me félicite car je réussis à m'arrêter, à me retenir de sauter dessus et à lui dire ce qui s'est passé sans bagarre. « Bravo! Tu t'es bien retenu, tu peux être fier de toi. »

### Pratique

1. D'abord, l'animateur reprend la situation pour faire une démonstration qui :
  - enchaîne le déroulement des diverses étapes en « disant tout haut » les réflexions suscitées;
  - modèle clairement les comportements attendus :
    - a) je m'arrête,
    - b) je me dis : « je ne frappe pas »,
    - c) je choisis un autre moyen qui ne fera pas mal à l'autre.

2. Démonstration de deux enfants qui expérimentent le même jeu de rôle, avec la possibilité de modifier la façon de faire choisie, en autant que les caractéristiques du comportement modelé soient présentées :
  - a) Je m'arrête : **stop**.
  - b) Je me répète : « Non je ne le frappe pas ».
  - c) Je choisis un autre moyen qui ne fera pas mal à d'autres.
3. Puis les autres enfants exécutent d'autres jeux de rôles, à partir de d'autres types de situations.

À l'école :

- Je me fais bousculer par un copain qui passe devant moi dans les rangs.
- Un copain me pile sur le pied et ça me fait mal.
- Mon voisin prend mon nouveau robot sans ma permission et le brise.
- Les copains m'enlèvent ma tuque dans l'autobus et se la lancent sans que j'arrive à l'attraper.
- Un élève de 4e trébuche sur moi et me dit : « Tu ne peux pas faire attention! » en montrant le poing et me pousse de nouveau...

Avec mes amis :

- Mon ami tire sur ma manche de manteau sans arrêter, même si je lui ai dit plusieurs fois d'arrêter.
- Un ami joue au ballon et refuse de se considérer comme mort; il reste au jeu.

À la maison :

- Mon frère se place devant la télé durant mon émission préférée.

### Rétroaction

L'animateur reprend ici les procédures de rétroaction décrites à l'activité 1 soit :

- rétroaction du coacteur
- rétroaction des enfants à partir de chacune des étapes en renforçant ici les étapes suivies à voix haute et en renforçant les caractéristiques du comportement
  - a) Je m'arrête : **stop**.
  - b) Je me répète : « Non, je ne le frappe pas ».
  - c) Je choisis un moyen qui ne fait pas mal à l'autre.
- rétroaction par l'animateur
- commentaires de l'enfant-acteur.

### Les devoirs

L'animateur aide chacun des enfants à préparer sa fiche de devoirs avec laquelle les enfants cherchent à identifier des occasions où ils pourront se pratiquer.

## Activité 8 – On me taquine... On se moque de moi... Que faire?

Retour sur les devoirs (J'ai le goût de frapper... que faire?)

### Introduction du thème

*On me taquine... Que faire?*

Il nous arrive des fois de se faire taquiner... malicieusement. On dit alors qu'on se fait « baver » parce que c'est blessant, choquant, stressant. Vous avez vu *La Guerre des tuques*? Rappelez-vous le petit gars qu'on appelait « les lunettes ». Quand on se fait crier des noms, ou encore quand mon père fait le perroquet avec tout ce que je dis; je me sens moqué...

J'ai souvent le goût que ça s'arrête et vite. Certaines taquineries sont plus faciles à prendre et on peut plus facilement tourner ça en farces, en humour.

Mais quand on se sent ridiculiser et qu'on ne le prend pas bien, que faire?

À ces moments-là, on a les poings serrés, les dents serrées; on a le goût de crier d'arrêter. Parfois on a de la peine, on a le goût de pleurer. Ça peut aussi me fâcher. Je peux avoir le goût de frapper et ainsi perdre un ami... C'est désagréable de se sentir ridiculisé comme ça; pour arriver à me sentir mieux, je peux faire quelque chose mais quoi?

### *Description du comportement attendu*

Alors, quand on me taquine, c'est le moment de :

1. montrer que j'ai saisi, c.-à-d., je m'affirme, je fais quelque chose;
2. répondre que je n'aime pas ça;
3. garder le contrôle de mes gestes et de mes mots, c.-à-d. sans contre-attaquer.

1. Je montre que j'ai compris :

- physiquement par un regard, par un mouvement du corps;
- en haussant les épaules (mimiques) et en m'en allant (ignorer).

2. Je réponds que je n'aime pas ça :

- en le disant;
- par une remarque : « Tu te penses drôle! »;
- par un regard froid;
- par mon ton de voix.

3. Je garde le contrôle de mes gestes et de mes mots :

- sans devenir baveux;
- sans le « niaiser » à mon tour;
- sans contre-attaquer;
- sans riposter ou répliquer de la même façon;
- en parlant d'un ton de voix calme et clair.

L'animateur demande aux enfants d'illustrer ces situations : Est-ce que quelqu'un peut me donner un exemple de situation où il s'est senti ridiculisé?

- Qu'est-ce que tu as fait?
- Qu'est-ce que ça a donné?
- Comment t'es-tu senti?
- Comment a réagi l'autre personne?

### Démonstration des étapes

À partir de l'exemple ou situation apporté, faire participer les enfants à apporter des éléments de contenus pour chaque étape.

*Situation modelée par l'animateur* : Je me suis fais couper les cheveux à mon goût; un copain me dit en me voyant : « D'où tu sors? » comme pour rire de moi.

### **1. J'identifie**

D'abord savoir ce qui se passe.

- En me posant des questions : Est-ce que c'est une farce ou est-ce qu'il se moque de moi?
- Comment je me sens? Est-ce que je trouve ça drôle? Est-ce que ça me blesse ou me fâche?

### **2. Je pense**

à ce que je peux faire.

- Je l'ignore et fais comme si je ne l'entendais pas.
- Je lui saute dessus et le frappe.
- Je le regarde, hausse les épaules et je m'en vais.
- Je me dis : « Une farce de plus... » et j'en ris.
- Je lui dis calmement que j'ai de la peine et que ce n'est pas drôle pour moi.
- Je lui crie de se taire.
- Je me moque de lui aussi : « Tu t'es pas regardé avec tes dents de travers. »

à ce que je peux dire.

### 3. Je choisis

Je choisis de montrer que je n'aime pas ça, en gardant le contrôle de mes gestes et de mes mots.

- Je vais lui montrer en haussant les épaules et en le regardant dans les yeux... il va voir que je n'aime pas ça.
- Je pourrais lui crier après mais il voudra se battre et ça me forcera à le frapper... Ça ne sera pas une solution agréable.
- Je peux me moquer de lui aussi, il va savoir que je suis capable, mais ça va continuer la chicane.
- Je peux m'en aller et le laisser « niaiser » tout seul.
- Je vais lui dire calmement mais d'un ton clair, en haussant les épaules, « Tu trouves peut-être ça drôle, mais moi je n'aime pas ça. » Et je vais m'éloigner.

### 4. J'agis et je suis fier de moi.

Je vais lui dire.

- Je m'arrête, le regarde sérieusement et je lui dis clairement et doucement : « Tu trouves peut-être ça drôle, pas moi. » Ensuite, je vais retrouver Paul, un peu plus loin.
- Ainsi, je n'ai pas gardé ma peine en dedans de moi et ça n'a pas causé une chicane. Je suis fier de moi car il sait que je n'aime pas ça et j'ai gardé mon calme. Bravo!

### Pratique

1. D'abord l'animateur reprend l'exemple pour faire une démonstration qui :

- enchaîne le déroulement des diverses étapes en « disant tout haut » les réflexions suscitées;
- modèle clairement les comportements attendus :
  - a) je montre que j'ai saisi,
  - b) je réponds que je n'aime pas ça,
  - c) en gardant le contrôle de mes gestes et de mes mots.

2. Démonstration de deux enfants qui expérimentent le même jeu de rôle, avec la possibilité de modifier la façon de faire choisie, en autant que les caractéristiques du comportement modelé soient présentées.

- a) je montre que j'ai saisi,
- b) je réponds que je n'aime pas ça,
- c) je garde le contrôle de mes gestes et de mes mots.



3. Puis les autres enfants exécutent d'autres jeux de rôles à partir de d'autres types de situations.

À l'école : Un copain cache mes cahiers de devoirs ou mes vêtements et refuse de me dire où... J'offre de l'aide à mon professeur parce que ça me fait plaisir et un copain dit : « Chouchou! ». Le professeur me reprend et des amis disent : « Ha! Ha! » pour se moquer de moi.

Avec mes amis : Je me fais crier des noms. Un copain répète sans arrêt « T'es nul, t'es nul. »

À la maison : Mon frère (ou père) fait le perroquet avec tout ce que je dis.

### Rétroaction

L'animateur reprend les procédures de rétroaction décrites à l'activité 1 :

- rétroaction du coacteur
- rétroaction des enfants à partir de chacune des étapes suivies à voix haute et en renforçant les caractéristiques du comportement :
  1. je montre que j'ai saisi;
  2. je réponds que je n'aime pas ça;
  3. je garde le contrôle de mes gestes et de mes mots.
- rétroaction par l'animateur
- commentaires de l'acteur.

### Les devoirs

L'animateur aide chacun des enfants à préparer sa fiche de devoirs avec laquelle les enfants cherchent à identifier des occasions où ils pourront se pratiquer.

## Activité 9 – Je m'excuse

Retour sur les devoirs (On me taquine... On se moque de moi... Que faire?)

L'animateur reprend avec les enfants leur feuille de devoirs et les renforce sur les pratiques qu'ils ont pu faire.

### Introduction du thème

*Poser des questions afin d'arriver à une **définition** de s'excuser :* Qu'est-ce que ça veut dire s'excuser? Quand s'excuse-t-on? Est-ce que ça t'est déjà arrivé de t'excuser (ou de recevoir des excuses)? Dans quelles circonstances? (parents, amis, professeurs) Est-ce que l'autre était content que tu t'excuses?

Donc c'est important de s'excuser quand on a fait une action ou un geste déplaisant ou quand on a dit une parole désagréable qui a blessé, fait de la peine, dérangé quelqu'un (parents, amis, professeurs).

*Comment s'excuse-t-on?* Quand on s'excuse, on dit des paroles comme :

- (Prénom), je m'excuse de t'avoir dit un mot qui t'a fâché.
- (Prénom), je m'excuse de t'avoir crié un nom.
- (Prénom), je regrette de m'être fâché contre toi et je m'excuse.
- (Prénom), je m'excuse d'avoir brisé ton jouet et je vais essayer de le réparer.

On peut faire des gestes aussi pour s'excuser comme écrire un mot, une lettre, faire un dessin d'excuse.

Donc, c'est important :

- de regarder la personne à qui on s'excuse;
- parler clairement et avec douceur;
- de dire le nom (ou de l'écrire) de la personne à qui on s'excuse;
- de dire « je » parce que c'est moi qui s'excuse (signer son nom si dessin ou lettre);
- de dire de quoi on s'excuse : il faut que l'autre sache de quoi on s'excuse.

### Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur :* Disons que je suis en classe et que je me lève en poussant ma chaise sur le pupitre de Benoît. Ça fait bouger son pupitre alors qu'il est en train de dessiner (ou autre scénario proposé par les enfants).

#### **1. J'identifie**

Je me demande ce qui s'est passé. Est-ce que j'ai dérangé ou peiné quelqu'un? Est-ce que je dois m'excuser?

- Oh! Benoît n'a pas l'air content, il semble fâché contre moi.
- J'ai fait bouger son pupitre pendant qu'il dessinait.
- Je pense que je n'ai pas fait attention et que je dois m'excuser.

#### **2. Je pense**

Qu'est-ce que je peux faire ou dire pour m'excuser? Comment et quand?

- Je peux dire : « Excuse-moi » et puis « Bye ».
- Je peux replacer son pupitre et expliquer ce qui est arrivé.
- Je peux lui écrire un mot : « Excuse-moi » et signer mon nom pour qu'il sache que ça vient de moi.
- Je peux lui dire en le regardant dans les yeux et sur un ton doux : « Écoute Benoît, je veux m'excuser d'avoir fait bouger ton pupitre. Je vais faire plus attention la prochaine fois. »
- Je peux le faire tout de suite ou après la classe.

### 3. Je choisis

ce que je dois faire, quand je dois le faire et la meilleure façon de m'excuser.

- Je choisis de lui dire : « Écoute Benoît, je veux m'excuser d'avoir fait bouger ton pupitre. Je vais faire plus attention la prochaine fois. Est-ce que tu acceptes mes excuses? »

### 4. J'agis et je suis fier de moi.

- Écoute Benoît (en le regardant dans les yeux, sur un ton doux). Je suis pas mal content de moi. J'ai bien fait de m'excuser.

### Pratique

1. Deux enfants rejouent le même scénario avec d'autres solutions en renforçant :
  - chacune des étapes;
  - contact visuel;
  - ton de voix;
  - mots ou gestes utilisés;
  - raison de l'excuse.
2. Jeux de rôle avec d'autres scénarios
  - J'ai crié un nom ou des noms à mon ami, à un ami « espèce de niaiseux, espèce de peureux... » Il est triste, (dans la cour d'école, en revenant de l'école, en jouant avec lui dans ma cour).
  - J'ai bousculé, poussé un autre enfant dans la classe quand la cloche a sonné en courant pour m'habiller et il a échappé tous ses crayons.
  - J'ai dit un mot blessant ou choquant à mon père ou à ma mère : « T'es pas fin(e)! » parce qu'il (elle) ne veut pas m'acheter un jouet.
  - C'est le matin et j'arrive en retard en classe : ça dérange le professeur.
  - Je me suis chicané avec ma sœur et elle pleure.

### Rétroaction

1. Le coacteur : Comment a-t-il reçu les excuses? Étaient-elles bien exprimées?
2. Les spectateurs : Est-ce que les étapes ont été suivies?
3. L'acteur principal : Est-ce que je pourrais utiliser cette solution dans la vraie vie?

### Les devoirs

Je m'excuse.

Je dis le nom de la personne à qui je m'excuse et je la regarde.

Je dis pourquoi je m'excuse.

Je dis mon excuse avec une voix claire et douce.

## Activité 10 – Je fais un compliment

### Retour sur les devoirs (Je m'excuse)

- Regarder les feuilles de devoir avec intérêt.
- Poser des questions : Tu as fait des excuses à \_\_\_\_\_.
- Qu'est-ce que tu avais fait?
- Comment a-t-il réagi? (content ou malheureux)
- Et, toi comment te sentais-tu de faire ton excuse?
- Comment l'as-tu fait? (contact visuel, mots utilisés, ton de voix, etc.)
- Procurer du renforcement.

### Introduction du thème

Amener la définition rapidement par des questions comme :

- Qu'est-ce qu'un compliment? (aider en donnant des exemples)
- Sur quoi on peut complimenter? (apparence, talents, performance, etc.)
- As-tu déjà reçu, toi, un compliment? Donne un exemple.
- Est-ce que tu as aimé ça?

Donc, puisque ça fait plaisir, **c'est important de faire un compliment**. Ceci veut dire ou de faire quelque chose de doux et de gentil à une personne pour lui montrer qu'on l'apprécie, qu'on l'aime ou qu'on est content de ce qu'il fait pour nous ou de ce qu'il est.

Comment on dit un compliment? Quand on fait un compliment, on dit des paroles comme :

- \_\_\_\_\_, je t'aime parce que tu me parles toujours gentiment.
- \_\_\_\_\_, je t'aime parce que tu joues avec moi sans te chicaner.
- \_\_\_\_\_, j'aimerais te dire qu'il est beau ton sourire.
- \_\_\_\_\_, j'aimerais te dire que je te trouve très gentil parce que tu m'aides à effacer le tableau
- \_\_\_\_\_, j'aime ton chandail, il est beau.

Donc, c'est important :

- de dire le nom de la personne à qui l'on dit un compliment;
- de dire « je » parce que c'est moi qui dis un compliment (de s'identifier);
- de dire un mot gentil;
- de dire pourquoi;
- de regarder la personne à qui je fais le compliment;
- de parler clairement et sur un ton doux;
- d'être sincère et amical;
- de dire quelque chose de vrai.

Aujourd'hui, on va pratiquer comment dire un compliment, quoi dire, quoi faire.

## Démonstration des étapes

*Situation modelée par l'animateur* : Aujourd'hui, c'est la dernière activité et je voudrais faire un compliment à chacun de vous. Aussi comme c'est la dernière activité, vous aussi vous pouvez vous complimenter sur votre participation.

### **1. J'identifie**

- Qu'est-ce qui se passe?
- Quelle est la situation?
- Est-ce que je dois faire un compliment?

- C'est la dernière activité et j'aimerais dire un compliment à chacun de mes amis...

### **2. Je pense**

- Qu'est-ce que je peux dire?
- Quand vais-je le faire?
- Comment?
- Sur quoi vais-je complimenter?

- Je peux dire : Christian, j'aime ton sourire.
- Yvon, j'ai bien apprécié ta participation.
- Benoît, j'aime la façon dont tu t'habilles.
- Mathieu, j'aime être en ta compagnie parce que tu écoutes bien et tu regardes bien dans les yeux.
- Comment je peux le dire : sincèrement, amicalement, sérieusement (ce serait mieux avec le sourire); en touchant son épaule (ce n'est pas nécessaire si je le regarde).
- Quand? Tout de suite.

### 3. Je choisis

la meilleure façon de dire mon compliment.

- Je choisis de leur dire tout de suite parce que demain sera trop tard, c'est la dernière activité et je ne les reverrai plus ou je vais oublier.
- Je vais leur dire la chose la vérité.
- Christian, j'aime ton sourire.
- Yvon, j'aimerais te dire que j'apprécie ta compagnie parce que tu es sage et que tu écoutes bien.
- Martin, j'aimerais te dire que tu parles toujours très clairement.
- Mathieu, j'aimerais te dire que tu fais toujours ton possible pour regarder les autres dans les yeux.
  
- Je vais leur dire à tour de rôle en les regardant chacun dans les yeux avec mon plus beau sourire, avec une voix douce et assez forte pour qu'ils m'entendent.
  
- Je suis prêt à agir.
  
- Je suis content de moi. J'ai bien fait ça. J'ai parlé clairement et j'ai regardé dans les yeux avec un beau sourire. J'ai eu le courage de dire un vrai compliment de la bonne façon.

### 4. J'agis et je suis fier de moi.

#### Pratique

- L'animateur complimente les enfants à tour de rôle.
- Il invite les enfants à se complimenter mutuellement pour leur participation à l'activité.

#### *Autres scénarios possibles :*

- \_\_\_\_\_ a fait un beau dessin ou un beau bricolage.
- \_\_\_\_\_ est bien habillé, il a un manteau neuf et tu le vois dans la cour à la récréation.
- Ta mère t'aide souvent dans tes devoirs et tu veux lui dire un compliment: elle est très patiente.
- Ton ami \_\_\_\_\_ a eu une bonne note en français.
- Ta mère a fait ton dessert préféré.
- En revenant de l'école, tu vois \_\_\_\_\_ qui a aidé un plus petit qui est tombé.
- Ton professeur a une nouvelle robe.
- Ta mère t'a fait un très bon souper.
- Ton ami \_\_\_\_\_ a une nouvelle bicyclette.
- Ta sœur, ton frère te donne une partie de sa collation en rentrant de l'école.

## Rétroaction

L'animateur renforce les enfants dans leurs jeux de rôles.

À chacune des étapes :

- contact visuel
- ton de voix
- le compliment choisi : le vrai
- sourire
- air amical et sincère

L'animateur demande à celui qui a reçu le compliment comment il s'est senti.

## Les devoirs

- Je fais un compliment.
- Je dis le nom de la personne à qui je veux faire un compliment et je la regarde.
- Je dis un compliment ou un mot gentil.
- Je le dis amicalement avec une voix claire et douce.

## **RÉFÉRENCES**

- Bessell, K., & Palomares, U. (1972). *Programme de développement affectif et social: guide pratique de niveau pré-scolaire*. Québec, QC: Institut de développement humain.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching social skills to children. Innovative approaches*. New York, NY: Pergamon Press.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York, NY: Plenum Press.
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1984). *An individualized social skills training procedure for emotionally disturbed children*. Paper presented at the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Philadelphia, PA.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1984). *A mental health program for kindergarten children: Training script*. Philadelphia, PA: Hanheman Medical College. Traduction et adaptation québécoise par Nicole Royer, U.Q.A.R.

# Annexe 1

## Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP)

*Richard E. Tremblay, et Lyse Desmarais-Gervais*

et

## The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes

*Richard E. Tremblay, Lyse Desmarais-Gervais, Claude Gagnon, et  
Pierre Charlebois<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & 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(4), 467-484.





## QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRÉSCOLAIRE (QECP)

Code permanent de l'enfant : <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	No dossier : <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Date de naissance de l'enfant : <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> (18-25)      Sexe : M      F	
(26) jour      mois      année	
Code scolaire : <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> (27-32)	Classe : <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> (33-34)

Voici une liste de comportements souvent adoptés par les enfants au préscolaire. Chaque énoncé est suivi de trois colonnes, « Ne s'applique pas », « Comportement occasionnel » et « Comportement fréquent ». Si l'enfant manifeste régulièrement le comportement décrit par l'énoncé, cochez la colonne intitulée « Comportement fréquent ». Si l'enfant manifeste ce comportement à l'occasion, cochez la colonne « Comportement occasionnel ». Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, cochez la colonne « Ne s'applique pas ».

Assurez-vous de bien cocher CHACUN des énoncés.

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(35)
2. Tente d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(36)
3. Remue continuellement, se tortille .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(37)
4. Détruit ses propres objets ou ceux des autres .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(38)
	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	

5.	Partage le matériel utilisé pour une tâche .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(39)
6.	Se bat avec les autres enfants .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(40)
7.	Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(41)
8.	N'est pas très aimé des autres enfants .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(42)
9.	Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(43)
10.	Inquiet, plusieurs choses l'inquiètent .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(44)
11.	A tendance à travailler seul, plutôt solitaire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(45)
12.	S'excuse spontanément après avoir commis une erreur .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(46)
13.	Irritable, s'emporte facilement .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(47)
14.	Partage ses friandises ou son surplus de nourriture .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(48)
15.	A l'air triste, malheureux, aux bords des larmes ou accablé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(49)
16.	Démontre de l'égard envers les sentiments de l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(50)
17.	A des tics nerveux ou des maniérismes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(51)
18.	Cesse rapidement de parler lorsqu'on lui demande .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(52)
19.	Se mord les ongles ou les doigts .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(53)
20.	Aide spontanément à ramasser des objets échappés par un autre enfant .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(54)
21.	Est désobéissant .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(55)
22.	A une faible capacité de concentration, ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(56)
23.	Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(57)
24.	A tendance à craindre ou avoir peur des choses ou des situations nouvelles .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(58)

Ne s'applique pas  
1  
 Comportement occasionnel  
2  
 Comportement fréquent  
3

25. Montre de la sympathie envers un enfant ayant commis une erreur .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(59)
26. A tendance à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(60)
27. Dit des mensonges .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(61)
28. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(62)
29. A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte cette année .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(63)
30. Aide un ami qui se sent malade .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(64)
31. A un bégaiement .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(65)
32. A d'autres problèmes de langage .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(66)
33. Peut travailler facilement dans un petit groupe de pairs ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(67)
34. Intimide les autres enfants .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(68)
35. Console un enfant qui pleure ou est bouleversé .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(69)
36. Est distrait .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(70)
37. Est efficace pour accomplir des tâches régulières (aider à distribuer la collation) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(71)
38. Ne partage pas ses jouets .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(72)
39. Se met au travail rapidement .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(73)
40. Pleure facilement .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(74)
41. Blâme les autres .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(75)
42. Applaudit ou sourit si quelqu'un réussit en classe .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(76)
43. Abandonne facilement .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(77)
44. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(78)
45. Se soucie peu des autres .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(79)
	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	

- |   |                       |                       |                       |      |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| 46. Essaie d'être équitable au jeu .....                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | (80) |
| 47. Frappe, mord ou donne des coups de pied aux enfants ..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | (81) |
| 48. Est dans la lune .....                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | (82) |

# **The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes**

*R. E. Tremblay, L. Desmarais-Gervais, C. Gagnon and P. Charlebois*

## **ABSTRACT**

The Preschool Behaviour Questionnaire has been widely used in North-America to study social competencies and behavioural problems of preschool children. The 30 item rating scale was created by Behar and Stringfield (1974) as an adaptation of Rutter's (1967) Children's Behaviour Questionnaire intended for elementary school children. In their original study Behar and Stringfield proposed a three-component solution for their data: hostile-aggressive, anxious-fearful, hyperactive-distractible. Most studies using the Behar Preschool Behaviour Questionnaire, (B-PBQ) have been using this three-component solution. Fowler and Park (1979), after a study of a "normal" population sample, concluded that a two-component solution (aggressive-hyperactive-distractible, anxious-fearful) was a better approximation to simple structure and more easily interpretable. They also concluded that the two-component solution was stable across sexes, but questioned the stability for "populations differing significantly in socioeconomic or ethnic composition". This study addresses the "simple structure" problem and the "stability of structure" problem for the B-PBQ. Four different samples ranging from  $N = 383$  to  $N = 1161$  were assessed in francophone schools in Montréal. Results of principal component analyses compared to Behar and Stringfield's data as well as Fowler and Park's data lead to the following conclusions: a two-principal-component solution has a simpler structure and is easier to interpret with reference to Rutter's Children's Behaviour Questionnaire; the two-component solution is stable across sexes, ages, socioeconomic populations and cultures. The Preschool Behaviour Questionnaire paired with the Children's Behaviour Questionnaire should be suitable for longitudinal and cross-cultural studies of social competencies from preschool to junior high school.

## **INTRODUCTION**

More than 10 years ago Behar and Stringfield (1974) published data from a questionnaire they had created to assess preschool children's behaviour problems. The questionnaire was an adaptation of Rutter's (1967) Children's Behaviour Questionnaire built for rating primary school children's behavioural problems by teachers. Behar and Stringfield's version (B-PBQ) seems to have gained wide acceptance among North American investigators interested in assessing preschool children's behavioural problems or social competence (Campbell & Cluss, 1982; Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985; Kinard & Reinherz, 1984, Rubin & Clark, 1983; Tremblay & Baillargeon, 1984). Rutter's version has also been used in Italy (Zimmerman-Tansella, Minghetti, Tacconi, & Tansella, 1978), in France (Dumaret, 1979; Duyme, 1981), in New Zealand (McGee, Williams, & Silva, 1985) and in England (Berg, Consterdine, Hullin, McGuire, & Tyrer, 1978; Berg, Goodwin, Hullin, & McGuire, 1983; Kolvin, et al., 1977; Weir, Stevenson, & Graham, 1980).

Behar and Stringfield presented data from a principal component analysis showing that the questionnaire had three main components: hostile-aggressive, anxious-fearful and hyperactive-

distractible. A few years later Fowler and Park (1979) presented data showing that the questionnaire for girls as well as for boys had two components: aggressive-hyperactive-distractible, anxious-fearful. More recently Hoge, Meginbir, Khan and Weatherall (1985) showed with a multitrait-multimethod analysis of data, from normal children aged three and a half to four and a half, that there was no support for the validity of the hyperactive-distractible component. Some North American scientists use Fowler and Park's two components (Kinard & Reinherz, 1984) but most presently using the B-PBQ tend to use Behar and Stringfield's original three components (Bates, Maslin, & Frankel, 1985; Campbell & Cluss, 1982; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Tremblay & Baillargeon, 1984). In Europe two sub-scores (anti-social; neurotic) are usually generated from Rutter's (1967) version.

This state of affairs does not facilitate comparison of results between studies and should be remedied since the questionnaire's acceptance by investigators of different cultures working from preschool to high school could contribute to cross-cultural studies of children's behavioural problems and social competence.

Fowler and Park proposed that the difference in the factor structure obtained in their study compared to Behar and Stringfield's is due to a difference in the populations. Fowler and Park's subjects (349 girls and 352 boys) were kindergarten children attending regular classrooms in a middle-size community in the northeastern United States. Behar and Stringfield's sample ( $N = 598$ ) had a majority of "normal" children attending preschool classrooms in North Carolina and Oregon but 21.4% of the males and 12% of the females were chosen to constitute a sample of emotionally disturbed children. Another major difference between the samples is the age variable. The mean age of Fowler and Park's sample was 59 months with a very small standard deviation (4 months for boys and 3.5 months for girls). In Behar and Stringfield's sample 20% of the children were aged three, 31% were aged four, 36% were aged five and 13% were aged six. Although there were no age differences in mean score on each subscale and the total, differences in ages between samples may affect the principal component structure (see Rubin, Moller, & Emptage, 1985).

Fowler and Park showed that results obtained for one sample of normal girls and boys when using both the principal component method and the maximum likelihood method were similar. They questioned whether the structure they obtained was stable enough to be replicated "across populations differing significantly in socioeconomic or ethnic composition" (Fowler & Park, 1979). We have been using the B-PBQ to assess preschool children in francophone schools in Montréal. Four different studies of more than 3000 children document the stability of the B-PBQ principal component structure across sex, age, socioeconomic groups and cultures.

## **METHOD**

### **Study 1**

Each study was done in kindergarten classes of Montréal's Catholic School Board in late spring (May and early June). In Study 1 we chose a random sample of schools in low socioeconomic areas offering both kindergarten classes for four year olds and classes for five year olds; we also chose a random sample of schools in middle and higher socioeconomic areas offering kindergarten classes only for five year olds. Kindergarten classes for four year olds are

offered only in low socioeconomic areas. A total of 747 children were assessed by their teachers from 40 different classes and 13 different schools. Response rate by teachers was 82%. Boys and girls were evenly distributed (girls = 51.7%; boys = 48.3%), 82.2% were from five year old classes (50.8% were six years old, 43.2% were five years old, 6% were four years old) and 92% were white (7.4% were black). Like Fowler and Park (1979) we dropped two questions from Behar and Stringfield's questionnaire, one dealing with sexual behaviour and one asking for a global evaluation of the child's maladjusted behaviour.

## **Study 2**

In Study 2, 825 immigrant children in kindergarten classes of Montréal's catholic school board were assessed by their teachers. These classes are French immersion classes for immigrant children. None of the children in these classes was francophone. We randomly chose half of these classes for the study ( $N = 50$ ). The response rate from teachers was 84.8%. Boys represented 52.1% of the sample while girls represented 47.9%. Twenty-six per cent (26.4%) of the sample were four year olds, 52.5% were five year olds and 21.1% were six year olds. Most of the sample was white (76.1%); 13.7% were black and 10.1% were oriental.

## **Study 3**

In Studies 3 and 4 only boys were assessed for a longitudinal study of boys' aggressive behaviour during primary school. For Study 3 each kindergarten teacher in schools of two administrative regions of the Montréal catholic school board were asked to assess all the boys in their class whose parents were both francophone and born in Canada; 383 boys were assessed (mean age = 72.7 months; S.D. = 4.34).

## **Study 4**

In Study 4 the teachers of kindergarten classes in all the Montréal catholic school board schools located in low socioeconomic areas of Montréal ( $N = 61$ ) were asked to rate all boys in their classes whose parents were both francophone and born in Canada. The response rate was 85% and 1161 boys were assessed (mean age = 73.5 months; S.D. = 3.54). The questionnaire was modified for this fourth study. We were interested in assessing prosocial behaviour as well as conduct problems. The B-PBQ as well as Rutter's original formulation are exclusively centred on problem behaviours. The B-PBQ questions were mixed with the 20 questions of Weir and Duveen's (1981) Prosocial Behaviour Questionnaire (W-PBQ). We chose to use these questions because they were potentially useful for our study of boys at risk for delinquency; the formulation of each item had the same structure found in the B-PBQ. Weir and Duveen had shown that the total prosocial score was negatively correlated ( $r = -0.46$ ,  $P < 0.001$ ) with the "total maladjustment" score of Rutter's original version.

## **Factor analysis procedure**

The same procedure was used for the data of each study. Using SPSS (see Nie et al., 1975) a principal component analysis (with iteration) was performed. In each case, after construction of the initial orthogonal factor matrices, two and three component were rotated to simple structure using the varimax criteria.



Fowler and Park (1979) have shown that, although “the screen tests indicated that either two- or three-component solutions were appropriate for these data matrices”, in the three-component solution the salient variables reported by Behar and Stringfield for the hyperactive-distractible component also loaded on the aggressive-hostile component. Both two- and three-component solutions were hence considered to verify, if in our data approximation to simple structure and interpretability was obtained with the two- or three-component solution. No maximum likelihood factor analyses were performed since Fowler and Park showed that the obtained structure was stable across analytic methods.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

### **Two- or Three-Principal Component Solution?**

Fowler and Park’s comparison of the two- and three-principal component solutions led them to conclude that the two-component solution was a better approximation to simple structure. Our results from Study 1 data lead to the same conclusion. When comparing our three-component solution with Behar and Stringfield’s (see Table 1) it can be seen that three of the four salient variables reported for the third component (hyperactivity-distractibility) also load on the first component (aggressivity-hostility). In fact, the two hyperactivity variables (restless, squirming) have a greater load on the first component (aggressivity-hostility) than on the third component (hyperactivity-distractibility). Also in Study 1, the variable “gives up”, which Behar and Stringfield considered part of component 2, had a greater load on component 3 and 1.

The two-component solution (see Table 2) across five different samples (Fowler and Park’s study and our Studies 1, 2, 3, and 4) has a much simpler structure and is more easily interpretable. The first component combines aggressive and hyperactive behaviour, a combination of component 1 and 3 from the three-component solution. These results are identical to Fowler and Park’s except for the distractibility items (poor concentration, inattentive) which load on both components, with a tendency to load more heavily on the second component than on the first. The second component combines anxiety (worried, distressed, fearful, cries) and withdrawal (solitary, stares into space). The distractibility variables (poor concentration, inattentive) which load on this second component, as was mentioned, also load on the first component. The variable “gives up” also loads on both components.

When considering the variables which load on only one component, these two components from our four studies and Fowler and Park’s, match almost perfectly the two sub-scores used in the Rutter scale (Rutter, 1967) from which Behar and Stringfield developed the B-PBQ. Rutter’s anti-social sub-scores includes variables “destroys things, fights, disobedient, lies, bullies” (kicks-bites-hits in Behar and Stringfield). The only other variable included in that sub-score is “steals”, an item dropped by Behar and Stringfield. The first component does in fact look like an anti-social dimension if one excludes the “restless”, “squirmy” and “irritable” items in the B-PBQ. The second Rutter sub-score was named “neurotic”. All four items of this “neurotic” sub-score are included in the second component, “worries, miserable, fearful, cries”. The two other variables in the second B-PBQ component are withdrawal items, “solitary, stares into space”.

**Table 1.** Comparison of Study 1's Three-principal Component Solution with Behar and Stringfield's Principal Component Solution

	<i>Behar &amp; Stringfield (N = 598). Component:</i>			<i>Study 1 (N = 747). Component:</i>		
	1	2	3	1	2	3
<i>Component 1</i>						
26. Inconsiderate	0.78	0.16	0.16	0.79	0.09	0.12
4. Fights	0.77	-0.03	0.13	0.81	0.00	0.08
3. Destroys	0.70	0.12	0.21	0.75	0.18	0.09
20. Bullies	0.71	0.00	0.05	0.83	0.06	0.06
27. Kicks, bites, hits	0.68	0.08	0.20	0.78	0.09	0.09
22. Doesn't share	0.65	0.24	0.21	0.68	0.20	0.03
24. Blames	0.64	-0.03	0.07	0.59	-0.08	0.20
<i>Component 2</i>						
14. Fearful	0.06	0.66	0.14	0.05	0.71	0.36
6. Worried	0.19	0.66	0.06	0.14	0.69	0.25
28. Stares into space	0.04	0.57	0.37	0.13	0.70	0.16
23. Cries	0.24	0.48	0.14	0.20	0.53	0.12
25. Gives up	0.16	0.47	0.40	0.38	0.24	0.53
<i>Component 3</i>						
21. Inattentive	0.19	0.24	0.80	0.26	0.11	0.79
13. Poor concentration	0.12	0.26	0.80	0.36	0.06	0.79
1. Restless	0.36	0.02	0.69	0.66	-0.03	0.32
2. Squirmy	0.37	0.09	0.68	0.66	0.05	0.41
Variance (%)	?	?	?	32.1%	6.2%	10.9%
Total variance (%)		37.7%			49.2%	

### Stability of the Principal Component Structure between Sexes

Fowler and Park's study showed remarkable stability between the two component structures of boys' and girls' samples. In our Study 1 we compared the two component structure of boys ( $N = 361$ ) and girls ( $N = 386$ ). In Table 3 it can be observed that both structures are almost identical. The coefficient of congruence (Harman, 1976) for component 1 is 0.97 and 0.95 for component 2. The two rotated components account for similar total percentages of variance for the boys sample (43%) and the girls sample (41.8%). Items loading greater than 0.30 are identical for boys and girls on component 1, and identical also, except for a marginal 0.31 for item 2 (squirmy), on component 2.

**Table 2. Principal Component Structure of B-PBQ for Four Different Montréal Samples and Fowler and Park's (F.P.) Male Sample<sup>1</sup>**

	Component 1					Component 2				
	Study 1 (N = 747)	Study 2 (N = 825)	Study 3 (N = 383)	Study 4 (N = 1161)	F.P. (N = 352)	Study 1 (N = 747)	Study 2 (N = 825)	Study 3 (N = 383)	Study 4 (N = 1161)	F.P. (N = 352)
1. Restless	70	68	69	70	78					
2. Squirmy	70	63	67	67	74					
3. Destroys	74	65	78	68	83					
4. Fights	81	76	81	82	83					
5. Not liked	56	33	64	56	69		43			
6. Worried						63	66	69	68	75
7. Solitary						52	43	53	51	61
8. Irritable	70	55	69	66	63					
9. Distressed						50	59	64	53	56
10. Twitches							31	40	40	42
11. Bites nails					31			30		44
12. Disobedient	76	72	72	80	79					
13. Poor concentration	45	40	36	43	64	57	49	37	42	76
14. Fearful						73	61	78	72	34
15. Fussy								34		
16. Tells lies	61	45	55	64	65					36
17. Soiled self										40
18. Stutter										
19. Speech difficulty										
20. Bullies	83	71	84	80	83					
21. Inattentive	35			37	64	61	50	54	51	30
22. Doesn't share	66	57	65	60	63					
23. Cries						44	43	58	43	60
24. Blames	75	53	67	70	82					
25. Gives up	43		40	41	41	54	52	53	52	55
26. Inconsiderate	79	2	82	65	83					
27. Kicks, bites, hits	78	72	85	80	83					
28. Stares into space						60	49	59	53	52
Variance (%)	32.1	24.1	32.0	30.1	31.1	10.9	10.9	12.4	11.3	13.7
Coefficient of congruence	0.97					0.92				

<sup>1</sup>Loadings < 0.30 omitted.

<sup>2</sup>Item not included in Study 2.

**Table 3. Principal Component Structure of the B-PBQ in Study 1<sup>1</sup> and Fowler and Park<sup>2</sup> (F.P.)**

	Component 1				Component 2			
	Boys: Study 1	Boys: F.P.	Girls: Study 1	Girls: F.P.	Boys: Study 1	Boys: F.P.	Girls: Study 1	Girls: F.P.
1. Restless	0.70	0.78	0.65	0.66				
2. Squirmy	0.69	0.74	0.69	0.63	0.31			0.33
3. Destroys	0.72	0.83	0.74	0.73				
4. Fights	0.83	0.83	0.76	0.79				
5. Not liked	0.63	0.69	0.48	0.71				
6. Worried					0.64	0.75	0.62	0.79
7. Solitary					0.49	0.61	0.54	0.67
8. Irritable	0.73	0.63	0.65	0.72				
9. Distressed					0.51	0.56	0.50	0.62
10. Twitches						0.42		0.33
11. Bites nails		0.31				0.44		0.39
12. Disobedient	0.76	0.79	0.72	0.84				
13. Poor concentration	0.43	0.64	0.45	0.65	0.53	0.76	0.60	0.81
14. Fearful					0.74	0.34	0.73	0.47
15. Fussy	0.60	0.65	0.64	0.70				
16. Tells lies						0.36		
17. Soiled self						0.40		
18. Stutter								0.30
19. Speech difficulty								
20. Bullies	0.84	0.83	0.80	0.73				
21. Inattentive	0.35	0.64	0.35	0.68	0.58	0.30	0.64	
22. Doesn't share	0.66	0.63	0.65	0.72				
23. Cries					0.49	0.60	0.37	0.50
24. Blames	0.73	0.82	0.75	0.78				
25. Gives up	0.39	0.41	0.45	0.56	0.50	0.55	0.58	0.40
26. Inconsiderate	0.79	0.83	0.77	0.82				
27. Kicks, bites, hits	0.79	0.83	0.77	0.62				
28. Stares into space					0.55	0.52	0.64	0.33
Variance (%)	32.2	31.1	30.3	29.7	10.8	13.7	11.5	13.4
Coefficient of congruence		0.97	0.98			0.95	0.96	

<sup>1</sup>Boys: N = 361. Girls: N = 386.

<sup>2</sup>Boys: N = 352. Girls: N = 349.

<sup>3</sup>Loadings < 0.30 omitted.

## **Stability of the Principal Component Structure between Cultures**

The comparison of same sex samples from different populations (Study 1 vs. Fowler and Park) shows that the stability of structure holds for French Canadian and American cultures (see Table 3).<sup>1</sup> The two rotated components account for similar total percentages of variance for the boys samples (43% and 44.8%) and for the girls samples (41.8% and 43.1%). For component 1, comparison of the item loadings for each sex shows that items loading greater than 0.30 are identical in both cultures except for a marginal 0.31 of item 11 (bites nails) in the boys' Fowler and Park sample. For component 2 there are more differences both between boys' samples and girls' samples. The overall picture gives the impression that there are fewer differences between boys and girls of the same culture than between same sex of different cultures. In the Fowler and Park samples items 10 (has twitches), 11 (bites nails), 15 (fussy), 18 (has stutter, stammer) all have loadings greater than 0.30 on component 2 while the loadings are smaller than 0.30 in the French Canadian samples. The reverse is observed for item 13 (poor concentration). Marginal differences are observed on items 2, 17 and 21. The differences between the cultures on component 2 relate to items of "nervousness" (twitches, bites nails, stutter, fussy) and "concentration". "Nervousness" items have more weight on component 2 for the American sample than the French Canadian sample (although none of the items has loading greater than 0.47) and "poor concentration and inattentiveness" (item 13 and 21) have more weight on component 2 for the French Canadian sample.

The stability across cultures can also be judged by comparing our Study 2 sample with our other Montréal samples. The Study 2 sample consists of immigrant children grouped in immersion classes to learn French. The data in Table 2 show that on component 1 there are two items (21: inattentive; 25: gives up) which do not have a loading greater than 0.30 as we observe in our three other studies of a francophone population. But loadings for these items in those studies are all below 0.44. The coefficient of congruence between Study 1 (our normative sample for the Montréal francophone population) and the immigrant group is 0.97. For component 2 the differences are also marginal. Item 5 (not liked) has a loading of 0.43 whereas its loading is smaller than 0.30 in every other study. The coefficient of congruence between study one and two for this second component is 0.93.

Component 1 does seem to be quite stable across cultures. Component 2 appears a little less stable. It could be assumed from the data presented above that cultural differences do not come mainly (or only) from the children observed, but from the raters. In study 2 the children were immigrants but the raters were (except in a few cases) French Canadian kindergarten teachers similar to those in the other Montreal studies; the principal component solutions are almost identical. On the other hand when we compare Study 1 to Fowler and Park's we are comparing raters as well as children of different cultures; we observe more differences, especially for component 2.

## **Stability of the Principal Component Structure between Socioeconomic Areas**

In Study 1 we had samples of children going to school in low socioeconomic areas of Montréal and middle to high socioeconomic areas. We could perform separate principal component analyses for children in five-year-old kindergarten classes of low socioeconomic

---

<sup>1</sup> No coefficient of congruence was calculated for these comparisons because Fowler and Park's published data are limited to items having weights above 0.30 on each component.

areas and same age children from middle to high socioeconomic areas. Results of these analysis are presented in Table 4. On component 1 two items have a loading of 0.30, and above in only one of the two samples: item 10 (has twitches, 0.39) and item 28 (stares into space, 0.30). The coefficient of congruence is 0.91. Percentages of variance explained for low and middle to high

**Table 4.** *Principal Component Structure of the B-PBQ for Kindergarten Children in Low (N = 386) and Middle to High (N = 226) Socioeconomic Areas<sup>1</sup>*

	<i>Component 1</i>		<i>Component 2</i>	
	<i>Socioeconomic Areas:</i>		<i>Socioeconomic Areas:</i>	
	<i>Low</i>	<i>Middle to High</i>	<i>Low</i>	<i>Middle to High</i>
1. Restless	0.72	0.49		0.31
2. Squirmy	0.74	0.60		0.36
3. Destroys	0.73	0.61		
4. Fights	0.83	0.68		
5. Not liked	0.61	0.57		
6. Worried			0.68	0.68
7. Solitary			0.53	0.38
8. Irritable	0.76	0.56		
9. Distressed			0.44	0.45
10. Twitches		0.39		
11. Bites nails				
12. Disobedient	0.82	0.66		
13. Poor concentration	0.49	0.40	0.52	0.67
14. Fearful			0.75	0.70
15. Fussy				
16. Tells lies	0.63	0.64		
17. Soiled self				0.36
18. Stutter				
19. Speech difficulty				
20. Bullies	0.83	0.76		
21. Inattentive	0.42	0.31	0.56	0.62
22. Doesn't share	0.66	0.50		
23. Cries			0.34	0.44
24. Blames	0.77	0.70		
25. Gives up	0.46	0.34	0.50	0.53
26. Inconsiderate	0.76	0.79		
27. Kicks, bites, hits	0.80	0.69		
28. Stares into space	0.30		0.58	0.55
Variance (%)	33.8	27.5	10.6	10.9
Coefficient of congruence		0.91		0.90

<sup>1</sup>Loadings < 0.30 omitted.

socioeconomic areas are respectively 33.8% and 27.5%. On component 2 three items have a loading greater than 0.30 for middle to high socioeconomic areas and not for low socioeconomic areas. They are item 1 (restless, 0.31), item 2 (squirmy, 0.36) and item 17 (wet or soiled self, 0.36). It would seem that hyperactivity items for middle to high socioeconomic areas tend to load on the “anxiety” component as well as on the “aggression” component. This is not the case for low socioeconomic areas. Percentages of variance explained for low and middle to high socioeconomic areas are respectively 10.6% and 10.9%. The coefficient of congruence for component 2 between socioeconomic areas is 0.90.

### **Stability of the Principal Component Structure between Ages**

In Study 1, children from low socioeconomic areas were in four- and five-year-old kindergarten classes.<sup>2</sup> A comparison of the principal component structure for each age group permits us to assess the stability of the structure across ages. Results are presented in Table 5.

On component 1 two items have a loading of 0.30 and above in only one of the two samples: item 21 (inattentive, 0.42) and item 28 (stares into space, 0.30); both load on component 1 for six-year-olds but not for five-year-olds. The coefficient of congruence is 0.92. Percentages of variance explained by component 1 are 34.5% for five-year-olds and 33.8% for six-year-olds. On component 2 only one item (squirmy) has a loading greater than 0.30 (0.33) for one sample (five-year-olds) and not the other. The coefficient of congruence is 0.91. Percentage of variance explained by component 2 are 12.8% for five-year-olds and 10.6% for six-year-olds.

### **CONCLUSION**

The purpose of this paper was to document the principal component structure of the Preschool Behaviour Questionnaire by addressing the question of “best approximation to simple structure” and the question of “stability of structure” which Fowler and Park (1979) had raised. Our data come from four large samples in a North American francophone community. The data permitted to study the stability of the principal component structure of the B-PBQ between cultures, between sexes, between ages and between socioeconomic areas.

With reference to the simplicity of structure, our comparison between the two- and three-principal-component solutions lead to the same conclusion reached by Fowler and Park: for a random sample of five- and six-year-old kindergarten children in “normal” classes, the two-component solution is a better approximation to simple structure. It may very well be that the three-component structure obtained by Behar and Stringfield was due, as Fowler and Park suggested, to the overrepresentation of classes of maladjusted children. A replication study of such a sample with the B-PBQ is needed, but results obtained by Venables et al. (1981) with the Rutter Children’s Behaviour Questionnaire supports this hypothesis.

The two-component solution has an “aggressive-hyperactive” component (restless; squirmy; destroys; fights; not liked; irritable; disobedient; tells lies; bullies; doesn’t share; blames others; inconsiderate; kicks, bites, hits) and an “anxious-withdrawn” component (worried; solitary; distressed; fearful; cries; stares into space). This two-component solution is more easily comparable to the scoring and the factor structure of the Rutter questionnaire (Rutter, 1967; Venables et al., 1981) which led to the

---

<sup>2</sup> The data having been collected at the end of the school year (May) children in four-year-old classes were age five and children in five-year-old classes were age six.

**Table 5.** *Principal Component Structure of the B-PBQ for Samples of Five-(N = 133) and Six-(N = 386) Year Olds in Low Socioeconomic Areas*

	<i>Component 1</i>		<i>Component 2</i>	
	<i>5-year-olds</i>	<i>6-year-olds</i>	<i>5-year-olds</i>	<i>6-year-olds</i>
1. Restless	0.78	0.72		
2. Squirmy	0.72	0.74	0.33	
3. Destroys	0.83	0.73		
4. Fights	0.89	0.83		
5. Not liked	0.52	0.61		
6. Worried			0.53	0.68
7. Solitary			0.56	0.53
8. Irritable	0.70	0.76		
9. Distressed			0.61	0.44
10. Twitches				
11. Bites nails				
12. Disobedient	0.76	0.82		
13. Poor concentration	0.44	0.49	0.55	0.52
14. Fearful			0.75	0.75
15. Fussy				
16. Tells lies	0.66	0.63		
17. Soiled self				
18. Stutter				
19. Speech difficulty				
20. Bullies	0.89	0.83		
21. Inattentive		0.42	0.66	0.56
22. Doesn't share	0.77	0.66		
23. Cries			0.57	0.34
24. Blames	0.77	0.77		
25. Gives up	0.51	0.46	0.57	0.50
26. Inconsiderate	0.87	0.76		
27. Kicks, bites, hits	0.82	0.80		
28. Stares into space		0.30	0.65	0.58
Variance (%)	34.5	33.8	12.8	10.6
Coefficient of congruence		0.92		0.91

<sup>1</sup>Loadings < 0.30 omitted.

development of the Preschool Behaviour Questionnaire. For those who are conducting longitudinal studies from preschool to high school it would seem useful to use the Preschool Behaviour Questionnaire with a two-component solution (aggressive-hyperactive, anxious-withdrawn) up to the first or second primary school year (Rubin & Daniels-Beirness, 1983) and then switch to the Rutter Children's Behaviour Questionnaire up to adolescence. Component 1 of the B-PBQ should be consistent with Rutter's antisocial score and component 2 should be consistent with Rutter's neurotic score. In this sense the two-component solution should be more easily interpretable. Also the two-component solution is comparable to most broad-band groupings of behaviour problems which categorise behaviours as aggressive versus inhibited (Achenbach & Edelbrock, 1978; Quay, 1979).



These results do not mean that hyperactivity cannot be differentiated from aggressive or antisocial behaviour. A number of studies have shown that factor analyses of ratings of children's behaviour can produce separate factors of aggressive and hyperactive behaviours (Conners, 1969; Lahey, Stempniak, Robinson, & Tyroler, 1978; Trites & Laprade, 1983). McGee, Williams and Silva (1985) have shown recently that inattention behaviours could also be differentiated from hyperactive and antisocial behaviours. Our results, with those of Fowler and Park (1979) and Hoge et al. (1985), show that the B-PBQ ratings by teachers of children aged 3.5 to 6 should not be used to attempt to make these differences. It is possible that in older children, hyperactivity as a separate phenomenon from aggressivity becomes more salient and thus can be more easily discriminated (Rescorla, 1986). It should however be recalled that Schachar, Rutter and Smith (1981) have shown that only "pervasive hyperactivity", i.e. hyperactivity rated by teachers and parents, "appears to constitute a meaningfully distinct clinical phenomenon".

With reference to the problem of stability of the principal component structure our results show remarkable stability between sexes, between socioeconomic areas and between ages. Fowler and Park (1979) had already shown the stability of the principal component solution between sexes in an American sample. Our results replicate these findings within a North American francophone population. One of our samples was dichotomised into children living in low and middle to high socioeconomic areas. The comparison of the principal component structure for these two groups leads to the conclusion that the two-component solution is stable between socioeconomic areas within a given culture. The comparison of samples of five- and six-year-old children also leads to the conclusion that at these two different ages the two-component structure is stable within a given culture. These results do not of course mean that the two-component structure is stable for every age.

Finally, our study permitted an attempt to test the stability of the two component solution between cultures. The comparison of the solutions derived from male francophone and anglophone samples, as well as female samples from both these cultures, leads to the conclusion that the two-component structure is stable between these two cultures, although more stability is apparent between sexes within a given culture than within a given sex between cultures. It should be recalled that Venables et al. (1981) have also shown stability of the two factor structure, for the Rutter scale, between cultures on the island of Mauritius.

The study of a population of immigrant children in the francophone culture also leads to the conclusion of structure stability between cultures but raises the question of the origin of the stability, i.e., is the stability of the principal component solution due to similarity of the behaviour structure of children from different cultures or to similarity of raters' perception of children's behaviour? From our results one could conclude that both raters' structural organisation of their perceptions and children's behaviour contribute to similarities and differences between cultures. We observe a relatively stable structure when we compare children of different cultures rated by raters of their own culture, as well as when children of different cultures are rated by adults of a given culture. But the greater "apparent" stability of the latter comparison seems an indication that raters' culture contributes to principal component structural stability and should be taken into account when studies from different cultures are compared.

## REFERENCES

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, *85*, 1275-1301.
- Bates, J. E., Maslin, C. A., & Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. In I. Bretherton & E. Waters (Eds), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, 167-193.
- Behar, L. B. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, *10*, 601-610.
- Berg, I., Goodwin, A., Hullin, R., & McGuire, R. (1983). The effect of two varieties of the ajournalment procedure on truancy. *The British Journal of Criminology*, *23*, 150-158.
- Berg, I., Consterdine, M., Hullin, R., McGuire, R., & Tyrer, S. (1978). The effect of two randomly allocated court procedures on truancy. *The British Journal of Criminology*, *18*, 232-244.
- Campbell, S. B. & Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds), *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Conners, C. K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, *126*, 884-888.
- Dumaret, A. (1979). *Développement intellectuel et scolaire de frères et sœurs élevés en milieux sociaux différents. Analyse comparative de la descendance de 23 femmes d'origine sociale défavorisée*. Unpublished Doctoral Dissertation, Université René Descartes, Paris V.
- Duyme, M. (1981). *Les enfants abandonnés: rôle des familles adoptives et des assistantes maternelles*. (Monographies françaises de Psychologie). Paris: Edition du CNRS.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, 147-166.
- Fowler, P. O. & Park, R. M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. *Psychological Reports*, *45*, 599-606.
- Harman, H. H. (1976). *Modern Factor Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hoge, R. D., Meginbir, L., Khan, Y., & Weatherall, D. (1985). A multitrait-multimethod analysis of the preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *13*, 119-127.
- Kinard, E. M. & Reinherz, H. (1984). Behavioral and emotional functioning in children of adolescent mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, *54*, 578-594.
- Kolvin, I., Garside, R. F., Nicol, A. R., Leitch, I., & MacMillan, A. (1977). Screening school children for high risk of emotional and educational disorder. *The British Journal of Psychiatry*, *131*, 192-206.
- Lahey, B. B., Stempniak, M., Robinson, E. J., & Tyroler, M. J. (1978). Hyperactivity and learning disabilities as independent dimensions of child behavior problems. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 333-340.
- McGee, R., Williams, S., & Silva, P. A. (1985). Factor structure and correlates of ratings of inattention, hyperactivity, and antisocial behavior in a large sample of 9 year old children from the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*, 480-490.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K., & Bent, D. H. (1975). *Statistical package for the social sciences*. Montréal: McGraw-Hill.

- Quay, H. C. (1979). Classification. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds), *Psychopathological disorders of childhood* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Rescorla, L. A. (1986). Preschool psychiatric disorders: diagnostic classification and symptoms patterns. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 162-169.
- Rubin, K. H. & Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: observational, sociometric, and social cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273-286.
- Rubin, K. H. & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-351.
- Rubin, K. H., Moller, L., & Emptage, A. (1985). *The preschool behaviour questionnaire: A useful index of behaviour problems in elementary school-age children?* Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Halifax.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Schachar, R., Rutter, M., & Smith, A. (1981). The characteristics of situationally and pervasively hyperactive children: Implications for syndrome definition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 375-392.
- Tremblay, R. E. & Baillargeon, L. (1984). Les difficultés de comportements d'enfants immigrants dans les classes d'accueil, au préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 9, 154-170.
- Trites, R. L. & Laprade, D. (1983). Evidence for an independent syndrome of hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 573-586.
- Venables, P. H., Fletcher, R. P., Datais, J. C, Mitchell, D. A., Schulsinger, F., & Mednick, S. A. (1981). Factor structure of the Rutter 'Children's Behaviour Questionnaire' in a primary school population in a developing country. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 213-222.
- Weir, K. & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
- Weir, K., Stevenson, J., & Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19, 68-77.
- Zimmerman-Tansella, C, Minghetti, S., Tacconi, A., Tansella, M. (1978). The children's behaviour questionnaire for completion by teachers in an Italian sample: Preliminary results. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 19, 167-173.

## Annexe 2

### Perception du comportement de mon enfant (Traduction du Child Behaviour Checklist)

*T. M. Achenbach et C. Edelbrock<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: Queen City Printers.



NOM DE L'ENFANT			MÉTIER DES PARENTS ( <i>Soyez précis – par exemple : mécanicien automobile, enseignant au secondaire, personne au foyer, ouvrier, conducteur de tour, vendeur de souliers, sergent dans l'armée, même si le parent n'habite pas avec l'enfant</i> )					
SEXE <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/> Fille	AGE	RACE				MÉTIER DU PÈRE : _____		
DATE DU JOUR Mois _____ Jour _____ Année _____		DATE DE NAISSANCE DE L'ENFANT Mois _____ Jour _____ Année _____				MÉTIER DE LA MÈRE : _____		
ANNÉE À L'ÉCOLE						FORMULAIRE REMPLI PAR : <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Père <input type="checkbox"/> Autre ( <i>Spécifiez</i> ) :		

<p><b>I. Veuillez indiquer les sports auxquels votre enfant préfère participer.</b> Par exemple : la nage, le baseball, le patinage, la planche à roulettes, la bicyclette, la pêche, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> Aucun</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p><b>Comparé à d'autres enfants du même âge, combine de temps y passe-t-il?</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">Ne sait pas</td> <td style="width: 15%;">Inf. à moyenne</td> <td style="width: 15%;">Moyenne</td> <td style="width: 15%;">Sup. à moyenne</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p><b>Comparé à d'autres enfants du même âge, quel niveau de performance démontre-t-il?</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">Ne sait pas</td> <td style="width: 15%;">Inf. à moyenne</td> <td style="width: 15%;">Moyenne</td> <td style="width: 15%;">Sup. à moyenne</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															

<p><b>II. Veuillez indiquer les passe-temps, activités et jeux favoris de votre enfant, autres que les sports.</b> Par exemple : collections de timbres, poupées, livres, piano, artisanat, chant, etc. (Ne pas inclure la télé)</p> <p><input type="checkbox"/> Aucun</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p><b>Comparé à d'autres enfants du même âge, combien de temps y passe-t-il?</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">Ne sait pas</td> <td style="width: 15%;">Inf. à moyenne</td> <td style="width: 15%;">Moyenne</td> <td style="width: 15%;">Sup. à moyenne</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p><b>Comparé à d'autres enfants du même âge, quel niveau de performance démontre-t-il?</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">Ne sait pas</td> <td style="width: 15%;">Inf. à moyenne</td> <td style="width: 15%;">Moyenne</td> <td style="width: 15%;">Sup. à moyenne</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															

<p><b>III. Veuillez indiquer les organisations, clubs, équipes ou groupes auxquels votre enfant appartient.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Aucun</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p><b>Comparé à d'autres enfants du même âge, jusqu'à quel point participe-t-il à ces groupes?</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">Ne sait pas</td> <td style="width: 15%;">Moins actif</td> <td style="width: 15%;">Moyenne</td> <td style="width: 15%;">Plus actif</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	Ne sait pas	Moins actif	Moyenne	Plus actif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ne sait pas	Moins actif	Moyenne	Plus actif							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

<p><b>IV. Veuillez indiquer les emplois ou les tâches de votre enfant.</b> Par exemple : livraison de journaux, gardiennage, faire son lit, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> Aucun</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	<p><b>Comparé à d'autres enfants du même âge, comment remplit-il ces tâches?</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">Ne sait pas</td> <td style="width: 15%;">Inf. à moyenne</td> <td style="width: 15%;">Moyenne</td> <td style="width: 15%;">Sup. à moyenne</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p>	Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ne sait pas	Inf. à moyenne	Moyenne	Sup. à moyenne							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

---

V. 1. Environ combien d'amis proches votre enfant a-t-il?  Aucun  1  2 ou 3  4 ou plus

2. Environ combien de fois par semaine font-ils des choses ensemble?  moins de 1  1 ou 2  3 ou plus

---

VI. Comparé à d'autres enfants de son âge, comment votre enfant :

	Pire	Comme la moyenne	Mieux
a. s'entend-t-il avec ses frères/soeurs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. s'entend-t-il avec d'autres enfants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. se comporte-t-il envers ses parents?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Joue-t-il et travaille-t-il seul?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

VII. 1. Rendement scolaire actuel – enfants de 6 ans et plus :

<input type="checkbox"/> Ne va pas à l'école	Échec	Inf. à la moyenne	Moyenne	Sup. à la moyenne
a. Lecture ou français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Arithmétique ou maths	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres matières scolaires, par exemple : histoire, sciences, langues, géographie.				
e. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

2. Est-ce que votre enfant est dans une classe spéciale?

Non  Oui – quel type?

---

3. Est-ce que votre enfant a déjà doublé une année?

Non  Oui – année et raison?

---

4. Est-ce que votre enfant a eu des problèmes scolaires ou autres à l'école?

Non  Oui – année et raison?

Quand ces problèmes ont-ils commencé?

Est-ce que ces problèmes sont réglés?

Non  Oui – quand?

---

**VIII.** Vous trouverez ci-dessous une liste d'énoncés qui s'appliquent aux enfants. Veuillez encercler **2** si l'énoncé ... ou souvent vrai pour chaque énoncé qui décrit votre enfant **présentement ou à l'intérieur des 6 derniers mois**. Encerclez **1** si l'énoncé est **plutôt** ou à l'occasion vrai pour votre enfant. Encerclez **0** si l'énoncé **ne s'applique pas** à votre enfant. Veuillez répondre à tous les énoncés au meilleur de vos connaissances, même si certains ne semblent pas concerner votre enfant.

0 = Pas vrai (au meilleur de vos connaissances)			1 = Un peu vrai ou quelques fois vrai			2 = Très vrai ou souvent vrai			
0	1	2	1.	Se comporte d'une façon trop jeune pour son âge	0	1	2	31.	A peur d'avoir de mauvaises pensées ou de faire quelque chose de mal
0	1	2	2.	Allergie (décrivez) : _____	0	1	2	32.	Pense qu'il doit être parfait
				_____	0	1	2	33.	Pense ou se plaint que personne ne l'aime
0	1	2	3.	Conteste, discute beaucoup	0	1	2	34.	Pense qu'on le persécute
0	1	2	4.	Asthme	0	1	2	35.	Se croit bon à rien ou inférieur
0	1	2	5.	Se comporte comme le sexe opposé	0	1	2	36.	Se fait souvent mal, a souvent des accidents
0	1	2	6.	Fait des selles en dehors de la toilette	0	1	2	37.	Se bagarre souvent
0	1	2	7.	Se vante	0	1	2	38.	Se fait beaucoup taquiner
0	1	2	8.	Ne peut se concentrer, porter attention longtemps	0	1	2	39.	Fréquente des enfants qui s'attirent des ennuis
0	1	2	9.	Ne peut cesser de penser à certaines choses; obsessions (décrivez) : _____	0	1	2	40.	Entend des choses qui n'existent pas réellement (décrivez) : _____
				_____					_____
0	1	2	10.	Ne peut rester tranquille, agité ou hyperactif	0	1	2	41.	Impulsif ou agit sans réfléchir
0	1	2	11.	S'accroche aux adultes ou est trop dépendant	0	1	2	42.	Aime être seul
0	1	2	12.	Se plaint de se sentir seul	0	1	2	43.	Ment ou triche
0	1	2	13.	Confus ou semble être dans le brouillard	0	1	2	44.	Ronge ses ongles
0	1	2	14.	Pleure beaucoup	0	1	2	45.	Nerveux, stressé ou tendu
0	1	2	15.	Cruel envers les animaux	0	1	2	46.	Mouvements nerveux ou tics (décrivez) : _____
0	1	2	16.	Cruel, brutal ou méchant envers les autres					_____
0	1	2	17.	Perdu dans ses rêveries ou ses pensées	0	1	2	47.	Cauchemars
0	1	2	18.	Se fait mal intentionnellement ou tente de se suicider	0	1	2	48.	Pas aimé des autres enfants
0	1	2	19.	Exige beaucoup d'attention	0	1	2	49.	Constipé, ne va pas à la selle
0	1	2	20.	Détruit ses propres choses	0	1	2	50.	Trop peureux ou anxieux
0	1	2	21.	Détruit des objets appartenant à sa famille ou à d'autres enfants	0	1	2	51.	A des étourdissements
0	1	2	22.	Désobéissant à la maison	0	1	2	52.	Se sent trop coupable
0	1	2	23.	Désobéissant à l'école	0	1	2	53.	Mange trop
0	1	2	24.	N'a pas d'appétit	0	1	2	54.	Surmené
0	1	2	25.	Ne s'entend pas bien avec les autres enfants	0	1	2	55.	Embonpoint
0	1	2	26.	Ne semble pas se sentir coupable d'avoir mal agi	0	1	2	56.	Problèmes physiques sans cause médicale connue :
0	1	2	27.	Facilement jaloux	0	1	2	a.	Maux ou douleurs
0	1	2	28.	Mange ou boit autre chose que de la nourriture (décrivez) : _____	0	1	2	b.	Maux de tête
				_____	0	1	2	c.	Nauseés, se sent mal
0	1	2	29.	À peur de certains animaux, certains endroits ou certaines situations, en dehors de l'école (décrivez) : _____	0	1	2	d.	Problèmes avec les yeux (décrivez) : _____
				_____	0	1	2	e.	Éruptions ou autres problèmes de peau
0	1	2	30.	A peur d'aller à l'école	0	1	2	f.	Maux d'estomac ou crampes
					0	1	2	g.	Vomissements
					0	1	2	h.	Autre (décrivez) : _____



0 = Pas vrai (au meilleur de vos connaissances)			1 = Un peu vrai ou quelques fois vrai			2 = Très vrai ou souvent vrai			
0	1	2	57.	Attaque les gens physiquement	0	1	2	84.	Comportement étrange (décrivez) : _____
0	1	2	58.	Se gratte le nez, la peau ou autres parties du corps (décrivez) : _____					_____
				_____	0	1	2	85.	Idées étranges (décrivez) : _____
0	1	2	59.	Joue avec ses organes génitaux en public					_____
0	1	2	60.	Joue trop avec ses organes génitaux	0	1	2	86.	Entêté, maussade ou irritable
0	1	2	61.	Rendement scolaire faible	0	1	2	87.	Soudaines sautes d'humeurs ou de sentiments
0	1	2	62.	Mal coordonné ou maladroit	0	1	2	88.	Boude beaucoup
0	1	2	63.	Préfère jouer avec des enfants plus âgés	0	1	2	89.	Méfiant
0	1	2	64.	Préfère jouer avec des enfants plus jeunes	0	1	2	90.	Blasphèmes ou langage obscène
0	1	2	65.	Refuse de parler	0	1	2	91.	Parle de se suicider
0	1	2	66.	Répète sans cesse certains gestes compulsions (décrivez) : _____	0	1	2	92.	Parle dans son sommeil ou est somnambulisme (décrivez) : _____
				_____					_____
0	1	2	67.	S'enfuit de la maison	0	1	2	93.	Parle trop
0	1	2	68.	Hurle beaucoup	0	1	2	94.	Taquine beaucoup
0	1	2	69.	Pleure beaucoup	0	1	2	95.	Crises de colère ou s'emporte facilement
0	1	2	70.	Voit des choses qui n'existent pas réellement (décrivez) : _____	0	1	2	96.	Pense trop au sexe
				_____	0	1	2	97.	Menace les gens
				_____	0	1	2	98.	Suce son pouce
0	1	2	71.	Intimidé ou facilement embarrassé	0	1	2	99.	Trop préoccupé par l'ordre ou la propreté
0	1	2	72.	Allume des feux	0	1	2	100.	Troubles du sommeil (décrivez) : _____
0	1	2	73.	Problèmes sexuels (décrivez) : _____					_____
				_____	0	1	2	101.	Fait l'école buissonnière, manque l'école
				_____	0	1	2	102.	Trop peu actif, mouvements lents, manque d'énergie
				_____	0	1	2	103.	Malheureux, triste ou déprimé
				_____	0	1	2	104.	Particulièrement bruyant
0	1	2	74.	« Fait le fin » ou agit en bouffon	0	1	2	105.	Consomme de l'alcool ou de la drogue (décrivez) : _____
0	1	2	75.	Gêné ou timide					_____
0	1	2	76.	Dort moins que la moyenne des enfants	0	1	2	106.	Vandalisme
0	1	2	77.	Dort plus que la moyenne des enfants le jour et/ou la nuit (décrivez) : _____	0	1	2	107.	Se mouille pendant la journée
				_____	0	1	2	108.	Mouille son lit
0	1	2	78.	Se barbouille ou joue avec ses selles	0	1	2	109.	Pleurniche
0	1	2	79.	Problème d'élocution (décrivez) : _____	0	1	2	110.	Desire appartenir à l'autre sexe
				_____	0	1	2	111.	Renfermé, ne se mêle pas aux autres
0	1	2	80.	A le regard vague	0	1	2	112.	S'inquiète
0	1	2	82.	Vole à l'extérieur de la maison	0	1	2	113.	Veillez indiquer tout problème de votre enfant qui n'apparaît pas ci-dessus : _____
0	1	2	83.	Amasse des choses dont il n'a pas besoin (décrivez) : _____	0	1	2		_____
				_____	0	1	2		_____

## Annexe 3

### Mon enfant et moi (Traduction du Emotional Climate for Children as Inferred from Parental Attitudes)

*C. A. Falender et A. Mehrabian<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Falender, C. A., & Mehrabian, A. (1980). The emotional climate for children as inferred from parental attitudes: A preliminary validation of three scales. *Educational and Psychological Measurement, 40*, 1033-1042.



ID # \_\_\_\_\_ Votre nom \_\_\_\_\_ Votre sexe \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant \_\_\_\_\_ Sexe de l'enfant \_\_\_\_\_ Âge de l'enfant \_\_\_\_\_

Date de naissance de l'enfant \_\_\_\_\_ Date d'aujourd'hui \_\_\_\_\_

Veillez remplir le questionnaire ci-joint en pensant à un de vos enfants, âgé de plus de six mois et de moins de huit ans. Si vous avez plus d'un enfant, assurez-vous de répondre en fonction de l'enfant dont vous avez écrit le nom ci-dessus. Assurez-vous également de répondre aux questions vous-même, sans consulter un conjoint ou un ami.

Vous pouvez être plus ou moins d'accord avec chaque énoncé. Le plus fort accord est noté +4; le plus fort désaccord est noté -4. Lorsque vous êtes ni en accord ni en désaccord avec un énoncé, répondez simplement 0. Utilisez les autres chiffres de l'échelle pour indiquer une opinion plus modérée dans un sens ou dans l'autre.

- +4 = accord très fort
- +3 = accord fort
- +2 = accord modéré
- +1 = accord léger
- 0 = ni en accord ni en désaccord
- 1 = désaccord léger
- 2 = désaccord modéré
- 3 = désaccord fort
- 4 = désaccord très fort

- |          |           |           |           |           |           |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. _____ | 9. _____  | 17. _____ | 25. _____ | 33. _____ | 41. _____ |
| 2. _____ | 10. _____ | 18. _____ | 26. _____ | 34. _____ | 42. _____ |
| 3. _____ | 11. _____ | 19. _____ | 27. _____ | 35. _____ | 43. _____ |
| 4. _____ | 12. _____ | 20. _____ | 28. _____ | 36. _____ | 44. _____ |
| 5. _____ | 13. _____ | 21. _____ | 29. _____ | 37. _____ | 45. _____ |
| 6. _____ | 14. _____ | 22. _____ | 30. _____ | 38. _____ | 46. _____ |
| 7. _____ | 15. _____ | 23. _____ | 31. _____ | 39. _____ |           |
| 8. _____ | 16. _____ | 24. _____ | 32. _____ | 40. _____ |           |

- +P 1. Prendre quelques minutes simplement pour être avec mon enfant m'aide à me détendre.
- S 2. Les enfants deviennent trop excités s'ils regardent une émission d'horreur à la télévision.
- A 3. J'exige que mon enfant goûte à tous les plats que je lui sers.
- P 4. Je pensais que les enfants devaient être beaucoup plus heureux que mon enfant ne l'a été jusqu'ici.
- +S 5. Je laisse mon enfant avec plusieurs personnes de façon à ce qu'il s'habitue au changement.
- +A 6. J'essaie de ne pas insister pour que mon enfant m'obéisse toujours.
- +P 7. Je n'ai jamais regretté avoir eu cet enfant.
- +S 8. Ça ne me dérange pas de recevoir de la visite imprévue à la maison.
- +P 9. J'aime montrer les plus récentes photos de mon enfant à mes amis.
- S 10. Je ne pense pas qu'une vie de famille chargée et occupée soit bonne pour un enfant.
- +A 11. Je ne pense pas que mon enfant devrait changer son comportement en présence d'un adulte.
- P 12. C'est difficile d'être confiné à la maison avec un enfant.
- A 13. Mon enfant devrait savoir qu'il doit faire ce que je lui dis.
- +S 14. C'est important de parler aux bébés même s'ils ne peuvent pas répondre.
- A 15. Je ne tolère pas les sautes d'humeur.
- +P 16. J'aime être avec mon enfant.
- A 17. Je ne crois pas que je dois répondre à toutes les demandes de mon enfant.
- P 18. Je trouve ça vraiment agaçant quand des femmes ne parlent que de leurs enfants.
- S 19. Je préfère rester à la maison plutôt que de laisser mon enfant avec une ou deux gardiennes différentes.
- +A 20. Je sens que mon enfant sait ce qu'il y a de mieux pour lui.
- P 21. Mon enfant me met souvent hors de moi.
- +S 22. C'est important qu'un enfant vive l'expérience de conflits très émotifs entre ses

parents.

- A 23. Je pense que mon enfant devrait se conformer à toutes mes demandes.
- +P 24. Prendre soin d'un enfant apporte beaucoup de plaisir.
- A 25. Mon enfant devrait apprendre à ranger ses jouets une fois son jeu terminé.
- +P 26. J'aime prendre du temps simplement pour observer mon enfant.
- S 27. Je n'aime pas que mon enfant soit exposé à trop de surprises.
- A 28. Les parents ne devraient pas démissionner lorsqu'ils ont interdit à leur enfant de faire quelque chose et que celui-ci insiste.
- P 29. J'attends avec impatience le moment où mon enfant exigera moins de soins et d'attention de ma part.
- +A 30. Mon enfant peut décider de ne pas manger un mets qu'il n'aime vraiment pas.
- +P 31. Dans mes temps libres, je préfère être avec mon enfant plutôt que de lire un livre.
- S 32. Une maison bruyante est mauvaise pour un enfant.
- A 33. C'est important pour un enfant d'avoir une heure de coucher fixe.
- P 34. Je me demande parfois si mon enfant finira par vieillir.
- +S 35. Je veux que mon ami ait beaucoup d'amis pour jouer.
- +A 36. Je n'aime pas imposer une foule de règles à mon enfant.
- +P 37. J'aime beaucoup parler de mon enfant.
- S 38. J'essaie d'éloigner mon enfant des situations qui peuvent le surexciter.
- P 39. Avoir un enfant a été un très lourd fardeau pour moi.
- +A 40. Une des pires choses qu'un parent peut faire est d'insister pour que son enfant obéisse à chacun de ses ordres.
- P 41. Quand j'ai fini ma journée de travail, j'ai besoin d'un moment de répit loin de mon enfant.
- +S 42. Je m'assure que mon enfant voit le plus de gens différents possible.
- A 43. J'ai essayé de montrer le plus tôt possible à mon enfant qui prend les décisions dans notre famille.

- P 44. Rester à la maison avec un enfant est plus ennuyant que je ne l'aurais pensé.
- +A 45. Mon enfant devrait avoir le droit de veiller plus tard à l'occasion.
- +P 46. Ça me rend heureux seulement de penser aux moments que mon enfant et moi passons ensemble.

# Annexe 4

## Mesure de conduites de contrôle parental

*R. Tessier, N. Pilon, et D. Fecteau<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Tessier, R., Pilon, N., & Fecteau, D. (1985). Methodologic Study on an Instrument to Measure the Actions of Parental Control: Reliability and Validity of the Construction. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 17, 62-73.



Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Nom du répondant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

La relation parent-enfant

© Réjean Tessier, 1984

Ce questionnaire présente huit (8) situations mettant en cause un parent et un enfant.

À la suite de chaque situation se trouve une courte liste décrivant les réactions possibles qu'un parent pourrait avoir dans des circonstances semblables.

Voici ce que vous devez faire en tant que répondant :

1. Lisez attentivement chaque situation présentée dans le grand cadre en haut de la page.
2. Lisez ensuite chacune des réactions proposées (numérotées de 1 à 9).
3. Décidez quelle serait votre réaction habituelle face à cette situation.
4. Indiquez à quelle fréquence vous adopteriez ce comportement avec votre enfant.

Il n'y a évidemment pas de bonnes ou de mauvaises réponses dans ce questionnaire. Vous connaissez votre enfant mieux que quiconque et vous savez ce qu'il convient de faire avec lui selon les situations.

Certaines de ces situations ne se sont peut-être jamais ou rarement présentées. Dans ce cas, répondez en imaginant quelle serait votre réaction face à une telle situation.

## Situation 1

Un père travaille sur quelque chose à la maison et se dépêche de finir avant le souper. L'enfant approche et lui dit : « Je m'ennuie, je ne sais pas quoi faire, je veux que tu viennes jouer aux cartes avec moi. » Malgré le refus du parent, qui est trop occupé, l'enfant continue à lui demander de venir jouer avec lui tout en augmentant le ton. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous interrompez votre activité quelque temps pour aller jouer avec l'enfant .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous demandez gentiment à l'enfant de vous dire ce qui ne va pas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous demandez à l'enfant de s'occuper pendant que vous travaillez .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous dites à l'enfant de vous laisser tranquille ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous proposez à l'enfant d'apporter ses jouets et de venir jouer près de vous .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous acceptez de jouer avec l'enfant en vous disant que vous pouvez remettre le souper à plus tard cette fois-ci .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous dites à l'enfant d'arrêter ou sinon vous allez vous fâcher .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous dites à l'enfant d'arrêter de vous déranger et d'aller jouer seule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous comprenez que l'enfant peut s'ennuyer et vous prenez le temps d'arrêter ce que vous êtes en train de faire pour discuter avec elle .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Situation 2

C'est vendredi soir et un couple décide de sortir au restaurant avec leurs deux enfants. Au restaurant, leur plus vieux est si content et agité qu'il chante fort et s'agite à table. Dans son excitation, il fait un mouvement brusque, renversant ainsi son breuvage. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous exigez que l'enfant explique comment l'accident est survenu .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous aidez l'enfant à nettoyer le dégât .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous dites à l'enfant sur un ton sévère que son comportement est inacceptable .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous dites à l'enfant de s'asseoir et de se tenir tranquille .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous expliquez à l'enfant que lorsqu'il est à table, il doit rester assis calmement .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous demandez à l'enfant de quelle façon il compte nettoyer le dégât .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous acceptez que des accidents puissent arriver et vous commandez un autre breuvage ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous dites à l'enfant qu'il doit être très heureux aujourd'hui .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous lui dites que vous ne l'amènerai plus jamais au restaurant .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Situation 3

C'est dimanche après-midi et les parents décident d'aller visiter M. et Mme Blouin, un couple d'amis, avec leur enfant. Les adultes discutent ensemble dans la cuisine et l'enfant, seul dans le salon, ne sait pas quoi faire pour s'occuper. À un certain moment, l'enfant arrive dans la cuisine et dérange la conversation des adultes; il leur coupe la parole en demandant toutes sortes de questions, en parlant fort et en faisant du bruit. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous demandez calmement à l'enfant de trouver une activité pour l'occuper .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous dites à l'enfant d'arrêter de déranger sinon il aura une fessée .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous répondez que ça ne doit pas être bien drôle de jouer tout seul .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous demandez à l'enfant ce qui ne va pas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous lui dites gentiment que vous allez jouer avec lui .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous dites aux autres adultes de ne pas porter attention à l'enfant .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous allez jouer avec l'enfant au salon .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous suggérez à l'enfant de demander à M. et Mme Blouin s'ils ont un jouet avec lequel il pourrait s'amuser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous lui dites de vous laisser tranquille .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Situation 4

En regardant par la fenêtre, une mère voit son enfant lancer des roches à un de ses amis. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous demandez à l'enfant pourquoi elle lance des roches à son ami .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous vous dites que ce n'est sans doute qu'un jeu et leur demandez ce qu'ils font .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous dites à l'enfant qu'il est dangereux de lancer des roches .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous vous dites qu'ils ont certainement une bonne raison de faire ça .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous demandez à l'enfant s'il n'y a pas d'autres moyens de régler des chicanes que de lancer des roches .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous lui dites qu'elle aura une fessée la prochaine fois que vous la prenez à lancer des roches à quelqu'un .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous dites à l'enfant de ne plus jamais recommencer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous dites à l'enfant que ce qu'elle fait est inacceptable .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous lui dites que vous la laissez habituellement faire ce qu'elle veut mais que ceci paraît un peu dangereux .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Situation 5

La scène se passe un jeudi soir dans une épicerie bondée. Devant le comptoir de bonbons, l'enfant demande au parent de lui acheter des caramels. Le parent refuse parce que l'enfant vient de manger et qu'il y a suffisamment de friandises à la maison. L'enfant insiste et répète sans cesse sa demande. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous acceptez finalement de lui acheter un caramel .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous expliquez doucement à l'enfant que vous ne lui en achetez pas parce qu'il y en a assez à la maison .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous dites à l'enfant qu'il ne sait pas ce qui est bon pour lui à son âge .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous lui demandez de vous aider à choisir les fruits et les légumes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous demandez à l'enfant ce que vous et lui pouvez faire afin que cette situation ne se reproduise plus .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous lui dites que vous comprenez bien que ces friandises sont tentantes pour lui .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous répondez qu'il sera puni une fois à la maison s'il n'arrête pas de se plaindre .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous dites à l'enfant d'arrêter de se plaindre .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous demandez à l'enfant s'il ne trouve pas qu'il y a assez de friandises à la maison .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Situation 6

Il est 19 h 30. Après une journée épuisante, le parent s'assoit dans un fauteuil pour écouter son émission de télévision préférée. Il commence à relaxer lorsqu'il entend ses deux enfants se crier des noms dans la pièce voisine. Le ton monte puis les enfants commencent à se battre. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous leur dites que leur comportement n'est pas très intelligent .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous dites que vous êtes fatigué et que vous aimeriez seulement regarder votre émission .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous dites aux enfants que s'ils n'arrêtent pas de se chicaner, ils seront punis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous leur demandez pourquoi ils préfèrent se battre plutôt que de jouer ensemble .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous dites aux enfants de se taire et que vous voulez la paix .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous réalisez que les enfants sont eux aussi fatigués de leur journée .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous proposez aux enfants de trouver une autre solution à leur dispute que de se frapper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sans les encourager à se battre, vous les laissez régler leur chicane entre eux .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous les invitez à venir regarder la télévision avec vous .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Situation 7

C'est une journée de congé pluvieuse. L'enfant demande au parent s'il peut inviter deux de ses amis pour jouer avec lui dans la maison. Comme il est enfant unique et qu'il invite rarement des amis à la maison, la mère accepte. Les enfants décident de jouer ensemble aux cowboys. Ils n'arrêtent pas de crier et de courir l'un après l'autre dans toutes les pièces de la maison. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous dites aux enfants que vous les trouvez très bruyants .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous indiquez à votre enfant que c'est la dernière fois qu'il invite des amis à la maison .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous vous assurez de ranger tous les objets fragiles .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous les laissez faire; vous croyez que c'est une bonne façon pour eux de dépenser leur surplus d'énergie .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous dites aux enfants d'arrêter de courir et de crier .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sur un ton sévère, vous dites à votre fils que ses amis pourront rester pour le souper seulement s'ils arrêtent de crier et de courir .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous demandez aux enfants s'ils pourraient trouver un jeu moins bruyant .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Comme les enfants s'amuse, vous profitez de cette période pour continuez vos activités .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous demandez aux enfants pourquoi ils doivent courir partout dans la maison .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Situation 8

Le parent demande à ses enfants d'aller s'amuser avec leurs jouets. Les enfants commencent à se disputer à savoir qui jouera le premier avec un jouet favori. Ils s'entêtent et continuent de s'obstiner pour le même jouet. Dans une situation semblable :

COMMENT RÉAGIRIEZ-VOUS? COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

	Très rarement	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1. Vous comprenez que la situation peut être difficile à régler pour les enfants .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous dites aux enfants que puisque c'est comme ça, personne n'aura le jouet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous exigez qu'ils vous expliquent ce qui se passe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous leur dites que vous en achèterez un autre identique .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous dites sévèrement aux enfants qu'ils sont toujours en train de se chicaner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vous suggérez aux enfants de prendre le jouet chacun leur tour .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous les laissez s'entendre, en vous assurant qu'ils ne se blessent pas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous demandez aux enfants de trouver une solution .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous dites aux enfants que le plus jeune devrait avoir le jouet en premier .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe 5

La description des comportements de l'enfant  
(Schémas d'entrevue des parents et de l'enfant)



**PERCEPTION DES PARENTS SUR LE DÉVELOPPEMENT ET LE COMPORTEMENT  
ACTUEL DE LEUR ENFANT**

NOM DE L'ENFANT : \_\_\_\_\_ N° DOSSIER : \_\_\_\_\_

PERSONNES RENCONTRÉES : \_\_\_\_\_

NOM DE L'INTERVENANT : \_\_\_\_\_

**Brève histoire du développement de l'enfant**

- L'enfant a-t-il toujours vécu avec vous (ex. : séparation)?

Oui                  Non

Veillez expliquer. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- À quel âge a-t-il marché? \_\_\_\_\_  
    ... parlé? \_\_\_\_\_  
    ... été propre? \_\_\_\_\_

- Comment le père compare-t-il le développement de son enfant comparé à celui des autres enfants (en retard, semblable, en avance)?

Veillez expliquer. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Comment la mère compare-t-elle son développement?

Veillez expliquer. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Autres moments marquants du développement de l'enfant (ex. : s'habiller seul, entrée à la maternelle, maladies graves, état de santé actuel). Veuillez expliquer.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Quelles sont les préférences de la mère en ce qui concerne l'éducation de l'enfant (c.-à-d. style d'éducation, points importants)?

---

---

- Quelles sont les préférences du père?

---

---

- Si leurs préférences diffèrent, est-ce que les parents voient ceci comme un problème?

---

---

### **Perceptions de l'enfant**

- Quelles sont les forces et les habiletés de votre enfant?

Mère : \_\_\_\_\_

Père : \_\_\_\_\_

- Croyez-vous que votre enfant se comporte comme les autres enfants de \_ ans?

Mère : \_\_\_\_\_

Père : \_\_\_\_\_

- Est-ce que votre enfant joue avec des enfants de son âge?

Oui \_\_\_\_ Non \_\_\_\_ Sinon, plus vieux? \_\_\_\_\_ Plus jeunes? \_\_\_\_\_

- Quelle en est la raison?

---

- À votre avis, comment l'enfant s'entend-t-il avec d'autres enfants (à l'extérieur de la famille)?

Mère : \_\_\_\_\_

Père : \_\_\_\_\_

- Quel est le rendement de l'enfant à l'école?

Mère : \_\_\_\_\_

Père : \_\_\_\_\_

### **Relations familiales de l'enfant**

- Comment l'enfant s'entend-t-il avec ses frères et sœurs (si applicable)?

Mère : \_\_\_\_\_

Père : \_\_\_\_\_

- Comment l'enfant s'entend-t-il avec sa mère?

\_\_\_\_\_

- Comment l'enfant s'entend-t-il avec son père?

\_\_\_\_\_

- Croyez-vous que votre enfant se comporte différemment que ses frères et sœurs?

Mère : \_\_\_\_\_

Père : \_\_\_\_\_

- Y a-t-il d'autres adultes (autres que les parents) jouant un rôle significatif dans la vie de l'enfant? Si oui, de quel genre de relation s'agit-il et combien de temps cette personne passe-t-elle avec l'enfant?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Le comportement de mon enfant**

- Aux parents : Voici une liste de comportements que les parents rencontrent fréquemment dans l'éducation de leurs enfants. La plupart des enfants présentent de tels comportements au cours de leur développement. La question est de savoir si ceux-ci se présentent assez souvent pour poser problème. Ensemble, nous allons parcourir cette liste.

Veillez indiquer si votre enfant, \_\_\_\_\_, a présenté un des comportements suivants au cours des deux derniers mois, et si oui, si ces comportements sont, selon vous, des comportements problématiques.

Note : l'emploi du masculin inclut les enfants des deux sexes.

		Oui	Non	Problème
Argumentatif (CA)	Conteste, discute, cherche à avoir raison (ex. : dispute l'heure de coucher).			
Mouille son lit (ACD)	Se remet à mouiller son lit durant la nuit après avoir été propre.			
Pleure beaucoup (CA)	Par exemple, lorsque quelqu'un crie ou le taquine.			
Aide ou offre son aide (CPS)	Se porte volontaire pour des tâches, rend des services.			
Ment ou triche (CA)	Ne dit pas la vérité intentionnellement (ex. : lorsque questionné par un parent).			
Détruit ses propres objets (CA)	Par exemple, déchire ses cahiers ou uses des dessins, brise ses jouets, déchire ses vêtements.			
Se plaint (CA)	Exprime de la souffrance, de l'insatisfaction ou du ressentiment (ex. : quand vous lui demandez de ramasser ses vêtements, se plaint que vous êtes toujours sur son dos).			
Partage (CPS)	Offre, donne, présente ou prête aux autres des jouets, des outils, des aliments, etc.			
Crie, bruyant (CA)	Crie beaucoup pour faire peur ou pour exprimer son mécontentement ou son désaccord; lance constamment ses jouets par terre.			
Boude (CA)	Fait la moue ou boude lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut.			
Sacre (CA)	Ou utilise un langage obscène.			
Coopère (CPS)	Travaille, joue ou participe avec d'autres à des jeux, des tâches, des activités.			
Ne mange pas (ACD)	Mange peu ou pas du tout lors des repas.			
S'oppose (CA)	Résiste à l'autorité, provoque des réponses de pouvoir (ex. : crie non lorsque vous lui demandez d'accomplir une tâche; prend tout son temps lorsque vous lui demandez de se dépêcher).			
Craintif (ACD)	Se montre anxieux, a peur dans des situations qui ne sont pas épeurantes (ex. : aller se coucher, aller à l'école).			

CA = Comportement agressif

CPS = Comportement prosocial

ACD = Autre comportement déviant



		Oui	Non	Problème
Détruit des objets appartenant à d'autres membres de la famille ou à d'autres enfants (CA)	Ne fait pas attention aux objets des autres (ex. : saute sur le sofa, lance les jouets de son frère, mélange les pièces d'un jeu pendant que d'autres jouent).			
Sourit et rit (CPS)	Échange souvent des sourires avec ceux avec qui il parle ou joue.			
Se bataille avec ses frères et sœurs (CA)	Fréquentes luttes physiques ou verbales avec ses frères et sœurs.			
Se bataille avec d'autres enfants (CA)	Idem avec d'autres enfants.			
Bouge beaucoup (CA)	Comportement très actif qu'on ne peut ignorer (ex.: court sans cesse d'un côté de la pièce à l'autre, ne peut rester assis).			
Mouille ou salit son pantalon (ACD)	N'est pas propre durant la journée même s'il a déjà appris à se contrôler.			
Félicite, complimente (CPS)	Exprime sa satisfaction ou son appréciation pour les actions des autres (ex. : dit merci lorsqu'on lui donne à manger, dit à sa sœur qu'elle a fait un très beau dessin).			
Agressif physiquement envers les adultes (CA)	Par exemple, frappe ou donne des coups de poing quand on lui refuse une permission.			
Agressif physiquement envers ses frères et sœurs ou d'autres enfants (CA)	Par exemple, tente de faire mal quand il est fâché, quand il veut prendre un jouet à un autre enfant, quand il se dispute avec eux.			
Joue avec le feu, allume des allumettes (ACD)	Met intentionnellement le feu à des objets.			
Regarde dans les yeux (CPS)	Par exemple, lorsque quelqu'un lui parle joue avec lui, ou lui explique quelque chose.			
Désobéit (CA)	Ne fait pas ce que les parents demandent, ne porte pas attention (ex. : vous lui dites de ranger ses jouets, il entend mais ne fait rien; vous lui demandez de venir à table, il dit non et s'éloigne).			
Taquine ou agace les autres (CA)	Interrompt, dérange ou taquine les autres (ex. : tourne les pages du livre que son frère lit, cache le jouet que cherche sa sœur).			

		Oui	Non	Problème
Parle avec les autres (CPS)	Parle aux autres de ce qu'il fait, répond aux questions des parents, dit à ses parents ce qu'il a fait à l'école, à quoi il a joué, etc.			
Agressif verbalement envers les adultes (CA)	Utilise un langage verbal négatif pour exprimer son hostilité (ex. : crie des noms, sacre, crie « Je te hais »).			
Agressif verbalement envers ses frères et sœurs ou d'autres enfants (CA)	Idem; cherche à humilier d'autres enfants (ex. : en les traitant de naiseux).			
Vole des objets à la maison (CA)	Prend les objets des autres sans demander la permission (ex. : prend de l'argent dans le porte-monnaie de sa mère, ramène des choses qui ne lui appartiennent pas à la maison et ne veut pas dire comment il les a obtenues).			
Pose des gestes affectueux (CPS)	Chatouille, prend par la main, aime se faire prendre sur le genou d'un parent, embrasse ou caresse.			
Fugue de la maison (CA)	S'absente sans permission et sans dire où il va, même si les parents lui ont dit qu'il doit les aviser.			
A des accès de colère, fait des crises (CA)	Montre sa colère par des cris, des gestes et des paroles non contrôlés sans qu'ils soient dirigés à quelqu'un en particulier (ex. : quand on lui dit d'aller se coucher, se jette par terre en pleurant; quand on lui refuse un bonbon dans un magasin, hurle et se donne en spectacle).			
Triste ou malheureux (ACD)	A souvent un air triste, répète qu'il est malheureux.			
Jaloux, compétitif (CA)	Cherche à compétitionner avec les autres pour des récompenses, du matériel, de l'affection (ex. : s'oppose à ce que sa mère porte attention à un enfant plus jeune, défie ses amis ou leur dit qu'il est meilleur qu'eux).			
Affirme ses droits (CPS)	Fait des requêtes ou refuse des demandes sans pleurer ou menacer les autres; donne des raisons pour ses requêtes et ses refus; peut trouver des solutions au besoin			

		Oui	Non	Problème
Prend soin de lui-même (CPS)	Capable de prendre soin de lui-même (ex. : se brosse les dents, s'habille, mange seul).			
Exprime ses sentiments (CPS)	Parle de ses sentiments (positifs et négatifs) vis-à-vis les personnes ou les situations.			

## PERCEPTION DE L'ENFANT SUR SES COMPORTEMENTS À LA MAISON ET À L'ÉCOLE

NOM DE L'ENFANT : \_\_\_\_\_ N° DOSSIER : \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

NOM DE L'INTERVENANT : \_\_\_\_\_

Avec tes parents, nous avons parlé de ce qui se passe pour toi ici à la maison.

Aujourd'hui, je suis intéressé à avoir ton point de vue à toi : comment tu vois ce que tu fais et ce que tes parents font avec toi et aussi ce qui se passe à l'école. Je voudrais que tu me parles des choses que tu trouves intéressantes, qui te font plaisir et des choses qui sont désagréables ou qui te font sentir mal.

Plus tard, dans les activités, nous pourrions peut-être t'aider à changer ces choses.

### À la maison

- Est-ce que tes parents te demandent de respecter des consignes à la maison? Quelles sont-elles?

---

---

---

---

- Est-ce que tu suis ces consignes? Toujours, la plupart du temps, parfois, jamais?

---

---

---

---

- Qu'est-ce que tes parents font lorsqu'ils veulent te faire plaisir, te récompenser, te rendre heureux (c.-à-d. qu'est-ce qui te rend heureux)?

---

---

---

---

- Toi, quels sont les choses que tu fais ou les comportements que tu fais qui rend tes parents heureux?

---

---

---

---

- Que font tes parents quand tu fais quelque chose de bien?

---

---

---

---

- Toi, quels sont les choses que tu fais ou les comportements que tu fais que tes parents trouvent désagréables ou qui les fâchent?

---

---

---

---

- Que font tes parents quand tu fais quelque chose de mal?

---

---

---

---

- Qu'est-ce que tu aimerais changer (rendre plus agréable) à la maison, avec ta famille?

---

---

---

---

À l'école

- Quelles sont tes matières préférées?

---

---

---

- Comment t'entends-tu avec ton professeur?

---

---

---

- Comment t'entends-tu avec les enfants de ta classe?

---

---

---

- Est-ce qu'il t'arrive d'avoir des problèmes à l'école? Quel genre de problèmes?

---

---

---

- Est-ce que tu as beaucoup d'amis?

---

---

---

- Y a-t-il des choses que tu aimerais changer (qui soient plus agréables pour toi) à l'école?

---

---

---

- Si tu avais « trois vœux », qu'est-ce tu souhaiterais qui arrive à la maison ou à l'école?

---

---

---

---

---

# Annexe 6

Description des comportements de parents  
(Schéma d'entrevue avec les parents)





**DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS DES PARENTS**  
(Schéma d'entrevue avec les parents)

**Description des interventions des parents  
face aux comportements de leur enfant**

NOM DE L'ENFANT : \_\_\_\_\_ N° DOSSIER : \_\_\_\_\_

NOMS DES PERSONNES RENCONTRÉES : \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

NOM DE L'INTERVENANT : \_\_\_\_\_

Aux parents,

Vous nous avez indiqué un certain nombre de comportements présentés par votre enfant, \_\_\_\_\_, à la maison. Certains de ces comportements vous sont agréables et vous les appréciez; d'autres se présentent assez souvent et peuvent poser problème à la maison.

Ensemble, nous allons tenter d'explorer ensemble ce qui arrive quand votre enfant adopte ces comportements.

L'entrevue devrait se dérouler de façon à décrire :

1. *Le comportement et la situation* dans laquelle il se produit. L'objectif est d'avoir une idée claire de ce que fait l'enfant.

*Quelques questions utiles.*

- Dites-moi exactement **ce que l'enfant fait**.
- Ce comportement se présente-t-il dans des **situations spécifiques**?  
Ex. : à la maison; en visite chez des amis; pendant des courses; avec des amis lorsqu'il joue à l'extérieur, etc.;
- Ce comportement se présente-t-il des **moments spécifiques pendant la journée**?  
Ex. : le matin, le soir, etc.
- Ce comportement arrive-t-il avec des personnes spécifiques?

Ex. : mère, père, frères, etc.

- Combien de fois se produit-il **en moyenne** par heure, par jour, par semaine ou par mois?

On peut ici demander aux parents de décrire **la dernière fois où ce comportement s'est produit** (afin d'obtenir un exemple du comportement). L'objectif est de déterminer si le comportement tend à se manifester selon un pattern typique et jusqu'à quel point ce comportement suscite des réponses de la part des membres de la famille.

Quelques questions pouvant être utiles :

- Décrivez une situation typique. Comment cela a commence? Qu'est-il arrive ensuite? Et après? Et après? (demandez-leur de décrire la séquence). Comment cela s'est-il terminé?

Si un des parents ne semble pas impliqué dans la situation, on peut alors demander :

- Où étiez-vous quand la situation a eu lieu? En avez-vous entendu parler? Qu'avez-vous fait?

## 2. Réponses cognitives et émotives

Les questions ci-dessous aideront à déterminer ce que les parents pensent et ressentent quand leur enfant adopte ce comportement. Voici quelques questions utiles :

- Lorsque \_\_\_\_\_ (votre enfant) fait \_\_\_\_\_ (le comportement), comment vous sentez-vous? (Ex. : colère, doute, anxiété, fierté, joie, ...).

Si les parents ont de la difficulté à se rappeler leurs émotions ou leurs sentiments, on peut reformuler :

Rappelez-vous la dernière fois où c'est arrivé. Essayez de revoir la scène... Pouvez-vous bien la voir? Bien, comment vous sentez-vous dans cette situation

Quand le parent commence à partager ses sentiments, il est important de **découvrir**, **d'identifier** et de **relier** les pensées associées à ces sentiments.

- Lorsque \_\_\_\_\_ (votre enfant) fait \_\_\_\_\_ (le comportement) et vous vous sentez \_\_\_\_\_ (le sentiment), à quoi pensez-vous?

Il est important ici de démontrer de l'empathie et de rassurer le parent à l'effet que beaucoup de gens se sentent comme eux dans une telle situation. Un des buts de nos rencontres sera justement de **les aider à se sentir mieux au fur et à mesure qu'ils apprendront de nouvelles façons de réagir face aux comportements de leur enfant.**

### 3. *Le comportement désiré (en terme prosocial)*

Quand il s'agit d'un comportement problématique, nous tentons d'amener les parents à décrire le comportement plus approprié qu'ils souhaiteraient voir remplacer le comportement problème.

Ici, il faut donc aider les parents à traduire leurs attentes en comportements; ex. : ne pas se batailler =  
partager ses jouets  
attendre son tour  
jouer quelques minutes seul

Quand le comportement prosocial est bien identifié, nous pouvons demander aux parents d'estimer la fréquence actuelle de ce comportement prosocial, ainsi que les types de situations dans lesquelles il se présente.

### 4. *Interventions habituelles des parents face aux comportements problèmes et favorisation des comportements appropriés*

Genre de questions utiles :

Comment réagissez-vous quand votre fils fait \_\_\_\_\_ (le comportement)?

Quel effet cela a-t-il?

Est-ce **votre façon habituelle** de répondre à ce comportement?

En plus des réponses pendant le comportement, **avez-vous déjà essayé de le prévenir**, de faire en sorte qu'il ne se produise pas? Qu'avez-vous fait? Est-ce que cela a fonctionné?

Est-ce que vous avez déjà **tenté d'encourager** votre fils dans ses comportements appropriés?  
Est-ce que cela a fonctionné?

### **Aspects de l'organisation de la vie familiale**

- Objectifs :*
- Revoir divers moments de la journée et les rôles, tâches et responsabilités de chacun.
  - Distinguer le vécu de la semaine de celui de la fin de semaine (quand pertinent).
  - Distinguer la perception des deux parents (s'il y a lieu).

**Question 1 :** Pouvez vous décrire ces moment **en quelques mots**?

1.1 La routine du lever

Père	Mère

1.2 La routine du bain et du coucher

Père	Mère

**Question 2 :** Quelles demandes faites-vous habituellement à votre enfant à l'heure des repas?

Père	Mère

2.1 En général, comment votre enfant répond-t-il à vos demandes?

Père	Mère

**Question 3 :** Quelles sont les règles (règlements, demandes, exigences) que vous demander à votre enfant de respecter à la maison?

Père	Mère

3.1 Quelles sont les règles (règlements, demandes, exigences) que vous demander à votre enfant de respecter à l'extérieur de la maison (voisinage, école, lieux publics)?

Père	Mère

3.2 En général, ces règles sont-elles respectées?

Père	Mère

**Question 4 :** Comment compléteriez-vous ces phrases?

4.1 Lorsque \_\_\_\_\_ se couche, ce moment est pour moi...

Père	Mère

4.2 Quand vient le temps de ramasser la chambre de mon enfant...

Père	Mère

**Question 5 :** Pendant les journées de congé et la fin de semaine, est-ce que l'organisation de votre vie familiale est différente ou assez semblable au vécu de la semaine?

Non  Oui  (spécifiez)


**Question 6 :** Quelles sont les tâches que \_\_\_\_\_ doit régulièrement accomplir (à l'intérieur et à l'extérieur de la maison)?


6.1 En général, comment votre enfant assume-t-il ses tâches?

Père	Mère

6.2 Êtes-vous satisfaits de la façon dont \_\_\_\_\_ accomplit ses tâches?

Père	Mère

6.3 (Si l'enfant n'a pas de tâches régulières) aimeriez-vous qu'il en ait?

Oui  Lesquelles? \_\_\_\_\_

Non  Pourquoi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Question 7 :** Est-ce que \_\_\_\_\_ a des droits, des permissions ou des responsabilités spécifiques à la maison?

Non  Oui  (spécifiez)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.1 Si oui, assume-t-il bien ses responsabilités?

Père	Mère

7.2 (Si l'enfant n'a pas de responsabilités) quelles sont les raisons qui vous motivent à ne pas donner de responsabilités à \_\_\_\_\_?

Père	Mère

**Question 8 :** Avez-vous des commentaires à faire, suite à des questions, avant la fin de cette entrevue?

---

---

---

---

---

# Annexe 7

Description de la situation familiale  
(Schéma d'entrevue avec les parents)





**DESCRIPTION DE LA SITUATION FAMILIALE**  
(Schéma d'entrevue avec les parents)

**L'environnement familial et  
les ressources extérieures**

NOM DE L'ENFANT : \_\_\_\_\_ N<sup>o</sup> DOSSIER : \_\_\_\_\_

NOMS DES PERSONNES RENCONTRÉES : \_\_\_\_\_

NOM DE L'INTERVENANT : \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

1. Avez-vous déjà participé à des programmes destinés aux parents, par exemple, sensibilisation à la vie familiale, relations parent-enfant, rencontres de parents, programmes offerts par les CLSC, etc.

Oui

Non

Si la réponse est oui :

Énumérez les programmes auxquels vous avez participé et les dates (approximatives).

---

---

---

---

Comment ces programmes vous ont-t-ils aidé? Quels ont été les avantages des programmes?

---

---

---

---

Y'a-t-il des choses dans ces programmes que vous n'avez pas aimé?

---

---

---

---

2. Est-ce qu'il y a des personnes sur lesquelles vous pouvez toujours compter, à qui vous pouvez vous confier, comme par exemple :

Des personnes qui vous donnent des conseils sur la manière de vous y prendre avec votre (vos) enfant(s)?

Ou qui vous soutiennent quand vous avez des traversez des moments difficiles (sur le plan émotif par exemple), qui vous apportent une aide spéciale comme garder votre (vos) enfant(s) ou vous donnent un coup de main?

Oui

Non

Si la réponse est oui :

Quels liens ces personnes ont-elles avec vous (père, sœur, parents, amis, etc.)?

Personnes	Type d'aide apportée par ces personnes
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Est-ce qu'il y a des personnes qui vous demandent de l'aide?

Oui

Non

Si la réponse est oui :

Quels liens ces personnes ont-elles avec vous (père, sœur, parents, amis, etc.)?

Personnes	Type d'aide apportée à ces personnes
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Est-ce que cela arrive souvent?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Avez-vous déjà consulté ou été référé à une ressource professionnelle (ex. : psychologue, psychiatre, travailleur social, CLSC, etc.) pour votre (vos) enfant(s) ou votre famille?

Oui

Non

Si la réponse est oui :

Pouvez-vous décrire le problème et l'aide que vous avez reçue?

---

---

---

---

---

5. Y'a-t-il d'autres ressources dans votre quartier desquelles vous recevez ou avez reçu des services? (ex. : CLSC, cliniques communautaires, département de santé, etc.)?

---

---

---

---

---

6. Participez-vous à des activités ou faites-vous partie d'associations ou de groupes (ex. : groupes de loisirs) dans votre quartier ou au travail?

Mère :  Oui  
 Non

Père :  Oui  
 Non

Si la réponse est oui :

Lesquels et quelle est votre participation dans ces groupes?

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

7. Environ combien d'heures par semaine consacrez-vous (ou réservez-vous) à des loisirs de toutes sortes?

Pour vous-même : \_\_\_\_\_

Avec votre conjoint : \_\_\_\_\_

Avec vos amis : \_\_\_\_\_

Pouvez-vous me dire le type de loisir?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Annexe 8

Étude de cas  
Rapport de rencontre  
Bilan de l'intervention



**ÉTUDE DE CAS  
RAPPORT DE RENCONTRE  
BILAN DE L'INTERVENTION**

**ÉTUDE DE CAS**

NOM DE L'ENFANT : \_\_\_\_\_ N° DOSSIER : \_\_\_\_\_

NOMS DES PARENTS : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

INTERVENANT (famille) : \_\_\_\_\_  
(école) : \_\_\_\_\_

**Le comportement de l'enfant**

*Résultats*

QECP

	<b>Agressivité</b>	<b>Inhibition</b>	<b>Prosocial</b>
Année _____	_____	_____	_____
Année _____	_____	_____	_____

Perception du comportement de mon enfant (Achenbach)

A. Habiletés sociales

	<b>Activités</b>	<b>Social</b>	<b>École</b>	<b>T-score</b>
Mère	_____	_____	_____	_____
Père	_____	_____	_____	_____

B. Comportement

	<b>Anxiété</b>	<b>Dépression</b>	<b>Difficultés commun.</b>	<b>Obsession- compulsion</b>	
Mère	_____	_____	_____	_____	_____
Père	_____	_____	_____	_____	_____
	<b>Retrait social</b>	<b>Hyper- activité</b>	<b>Agressivité</b>	<b>Délinquance</b>	<b>T-score</b>
Mère	_____	_____	_____	_____	_____
Père	_____	_____	_____	_____	_____



Description du comportement de l'enfant

Principaux comportements agressifs	
À la maison	
À l'école	

Principaux comportements prosociaux	
À la maison	
À l'école	

*Les comportements à travailler chez l'enfant*

Selon les parents :

---

---

---

---

Selon l'enseignant :

---

---

---

---

Selon l'intervenant :

---

---

---

---

*Autres observations ou problèmes particuliers de l'enfant*

---

---

---

---

*Portrait de la fratrie* (caractéristiques de la fratrie, types de contacts entre la fratrie et l'enfant-cible, contacts des parents avec la fratrie, etc.)

---

---

---

---

---

*Autres services reçus par l'enfant*

À l'école : \_\_\_\_\_

Ailleurs : \_\_\_\_\_

Si oui, coordination nécessaire entre les intervenants :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Impressions de l'intervenant*

Devant cet enfant, je me sens :

- très positif \_\_\_\_\_
- positif \_\_\_\_\_
- neutre \_\_\_\_\_
- un peu irrité \_\_\_\_\_
- très irrité \_\_\_\_\_
- ne sait pas \_\_\_\_\_

Dans sa participation, cet enfant sera :

- extrêmement positif \_\_\_\_\_
- coopératif \_\_\_\_\_
- neutel \_\_\_\_\_
- réticent \_\_\_\_\_
- très réticent \_\_\_\_\_

Dans l'ensemble, j'ai l'impression :

- \_\_\_ qu'il sera très difficile de travailler avec cet enfant
- \_\_\_ qu'il sera un peu difficile de travailler avec cet enfant
- \_\_\_ que ce sera comme avec la plupart des enfants
- \_\_\_ qu'il sera facile de travailler avec cet enfant
- \_\_\_ qu'il sera très facile de travailler avec cet enfant (en fait, il y a peu à faire comme intervention)

## Habiletés parentales

### Résultats

<i>Mon enfant et moi (Falender)</i>	<i>Plaisir</i>	<i>Stimulation</i>	<i>Autorité</i>
(Mère)	_____	_____	_____
(Père)	_____	_____	_____
<i>Relation parent-enfant (MCCP)</i>	<i>Coercition</i>	<i>Induction</i>	<i>Support</i>
(Mère)	_____	_____	_____
(Père)	_____	_____	_____

### Perception des habiletés parentales par l'intervenant

1. *Établissement de règles dans la maison* (présence ou absence de règles?; sont-elles claires?; les limites acceptables quant aux comportements attendus et tolérables sont-elles fixées?; les règles sont-elles appliquées?; la vie familiale est-elle organisée ou désorganisée?..)

---

---

---

---

---

---

2. *Supervision de l'enfant* (est-ce que les parents s'intéressent à ce que l'enfant fait, s'informent, écoutent plutôt que de critiquer?; dialoguent avec lui pour lui enseigner des valeurs et des habiletés?; partagent du temps avec l'enfant : jeux, activités, aide aux devoirs, etc.?)

---

---

---

---

---

---

3. *Utilisation de renforcements* (est-ce que les parents vérifient si l'enfant accomplit ses tâches, donnent suite à leur demande, le complimentent s'il les fait?; le type de renforcement qu'ils utilisent; leur renforcement est contingent ou non; etc.)

---

---

---

---

---

---

4. *Utilisation de punitions* (est-ce que les parents se contentent de menacer ou est-ce qu'ils donnent suite aux punitions; le type de punitions utilisées (raisonnables, exagérées, etc.); punitions contingentes ou non, etc.)

---

---

---

---

---

---

5. *Relation entre les parents* (type de contact; accord ou désaccord sur leurs façons de faire; perceptions de l'enfant; rôle joué dans le couple; dominant, dominé, etc.)

---

---

---

---

---

---

6. *Satisfaction d'être parents* (plaisir à être avec leur enfant, satisfaction face à leurs interventions; face aux résultats de leurs interventions; désir d'apprendre de nouvelles choses, etc.)

---

---

---

---

---

---

7. Réseau social de la famille (isolement vs amis; types de loisirs; support reçu et apporté par l'entourage; services professionnels reçus par les parents, etc.)

---

---

---

---

---

---

*Impressions de l'intervenant*

À l'égard du type de famille :

\_\_\_\_\_ Les parents sont réticents à imposer des limites à leur enfant de peur de perdre son amour.

\_\_\_\_\_ Un des parents est très permissif et l'autre est autoritaire. Ils sabotent les tentatives de l'autre pour établir une discipline.

\_\_\_\_\_ Les parents traitent l'enfant comme un égal. Ils peuvent avoir des tendances délinquantes.

\_\_\_\_\_ Les parents ont des idées confuses ou inadéquates sur l'éducation des enfants. Ils ne savent pas quoi faire.

\_\_\_\_\_ Des crises sévères ou fréquentes perturbent l'éducation des enfants.

\_\_\_\_\_ Les parents sont tellement pris dans leurs problèmes personnels qu'ils se préoccupent peu de l'enfant. Ils sont distants et peu chaleureux.

\_\_\_\_\_ Autre.

---

---

---

---

À l'égard des attitudes des parents :

Lors des rencontres, les parents semblaient :

Père		Mère
_____	animés et volubiles	_____
_____	parler presque constamment, difficile à arrêter	_____
_____	très retirés, ne parlant presque jamais	_____
_____	parler occasionnellement, retirés et difficiles à impliquer	_____
_____	parler normalement, impliqués	_____

Vis-à-vis les parents, je me sens :

Père		Mère
_____	très positif	_____
_____	positif	_____
_____	neutre	_____
_____	quelque peu irrité	_____
_____	très irrité	_____

Dans l'ensemble, j'ai l'impression :

- \_\_\_ qu'il sera très difficile de travailler avec ces parents
- \_\_\_ qu'il sera un peu difficile de travailler avec ces parents
- \_\_\_ que ce sera comme avec la plupart des parents
- \_\_\_ qu'il sera facile de travailler avec ces parents
- \_\_\_ qu'il sera très facile de travailler avec ces parents (en fait, il y a peu à faire comme intervention)

*Recommandations :*

Quant au suivi de cette famille :

- rythme : \_\_\_\_\_
- période d'intervention : \_\_\_\_\_
- type de contact : \_\_\_\_\_

Quant aux activités à réaliser avec l'enfant :

- type d'activités : \_\_\_\_\_
- rythme : \_\_\_\_\_
- période d'intervention : \_\_\_\_\_





Quant à l'implication de chaque membre (quantité et fréquences des échanges, type de relation, etc.)

---

---

---

Satisfaction (exprimée par la famille ou par l'intervenant)

---

---

---

Difficultés

---

---

---

4. *AUTRE* (information à propos de l'école, des activités, etc.)

---

---

---

## BILAN DE L'INTERVENTION

### Synthèse de cas

N° DOSSIER : \_\_\_\_\_

### IDENTIFICATION

Date de naissance (E.C.) : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

N° tél. : \_\_\_\_\_

Fratrie : nombre : \_\_\_\_\_  
date(s) de naissance : \_\_\_\_\_  
rang du E.C. : \_\_\_\_\_

Dates de naissance : mère biologique \_\_\_\_\_  
Père biologique \_\_\_\_\_  
mère substitut \_\_\_\_\_  
père substitut \_\_\_\_\_  
autre(s) (spécifiez) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### *Statut familial de l'enfant*

De	À	De	À	De	À

*Statut scolaire de l'enfant*

	De	À	De	À	De	À
Année						
École						

*Situation sociale (emploi) des adultes en charge de l'enfant*

	De	À	De	À	De	À
Mère						
Père						

*Milieu socio-économique actuel*

Environnement : milieu défavorisé \_\_\_\_\_  
 milieu moyen \_\_\_\_\_  
 milieu aisé \_\_\_\_\_

Nombre de pièces dans la maison \_\_\_\_\_

État de l'environnement  $\frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{\quad}$   
 1 2 3 4 5  
 sale propre

*Problématiques et événements particuliers*

vécus par l'enfant \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

vécus par la mère et/ou le père \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

vécus par le couple \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Services obtenus*

À la maison

À l'école

De	À	De	À	De	À
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					

*Classification suite à l'évaluation*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Interventions à la maison**

*Comportements de l'enfant*

À travailler

Travaillés

Selon les parents	Selon nous

*Rencontres avec les parents*

Intervenant : \_\_\_\_\_

Nombre de rencontres : \_\_\_\_\_

Début de l'intervention : \_\_\_\_\_

Fin de l'intervention : \_\_\_\_\_

Rythme des rencontres : \_\_\_\_\_

Interruptions pendant l'intervention : \_\_\_\_\_

---

Type de programme réalisé : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. Réactions face à l'offre de service : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Type d'accueil lors des rencontres : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Contenu de l'intervention :  
Principaux sujets abordés \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Éléments du programme traités :

carnet de lecture	_____	punition et retrait	_____
observation	_____	négociation	_____
encouragement et contact	_____	généralisation	_____

Habiletés travaillées avec les parents : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Participation des parents pendant l'intervention : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Participation de l'enfant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Motif de fin d'intervention : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Pronostic

### *Évaluation de l'intervention*

	Changements notés	À poursuivre
Quant aux comportements de l'enfant à la maison		
Quant aux habiletés des parents face à cet enfant		
Quant aux comportements de l'enfant à l'école		
Quant au soutien apporté à cet enfant par le milieu scolaire		

### *Impressions de l'intervenant*

Au début de l'intervention : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

À la fin de l'intervention : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Degré de satisfaction de l'intervenant quant aux résultats de l'intervention :  
face à l'enfant : \_\_\_\_\_  
face aux parents : \_\_\_\_\_  
face à l'école : \_\_\_\_\_

Pronostic (de l'adaptation de l'enfant) :

À la maison : \_\_\_\_\_

À l'école : \_\_\_\_\_

Pronostic (du maintien des acquis des parents) :

\_\_\_\_\_

Rempli par : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

# Annexe 9

Apprendre ensemble  
Carnet de lecture des parents



Ce carnet de lecture sera un outil précieux entre vos mains. Nous l'avons construit en nous inspirant de plusieurs études spécialisées sur l'apprentissage des comportements et en nous rappelant nos rencontres avec vous, les parents-collaborateurs.

Ces réflexions que nous lirons se basent sur le principe suivant :

**Nous apprenons tous la majeure partie de nos comportements des autres.**

Nous sommes convaincus qu'en mettant en pratique ce que nous retiendrons de ces lectures, nous deviendrons plus efficaces dans nos efforts pour maintenir, faire apprendre et faire changer certains comportements à notre enfant.

Ce que vous allez lire peut à certains moments vous surprendre. En effet, nous choisissons souvent d'excellents moyens pour maintenir, faire apprendre ou faire changer le comportement de notre enfant. Cependant, il arrive parfois que cela ne donne pas vraiment les résultats que l'on voudrait. Ainsi, sur le moment, on a l'impression d'obtenir ce que l'on veut. Mais comme c'est toujours à recommencer, qu'il faut toujours répéter, on peut dire alors que ces moyens ne sont pas bons pour maintenir, faire apprendre ou faire changer certains comportements. Nous découvrirons aussi dans ces lectures les pièges que comportent certains de nos moyens.

**Comment utiliser ce carnet**

Les principales idées expliquées dans ce carnet ont été écrites en un grand nombre de paragraphes courts et elles sont illustrées par des exemples. Pour rendre cette lecture profitable, la dernière page de chaque carnet comporte des phrases à compléter. Nous vous suggérons de procéder de la façon suivante :

1. Lire attentivement chaque phrase;
2. Écrire les mots qui selon vous correspondent aux espaces blancs;
3. Comparez votre réponse à celle écrite dans la partie « réponse » du carnet;
4. Si votre réponse est différente de la réponse du carnet, prenez quelques minutes pour réfléchir;
5. N'effacer pas votre réponse pour la remplacer avec celle du carnet. Peut-être que les deux réponses veulent dire la même chose;

- 6. Faire cette lecture n'arrivera pas à faire changer le comportement d'un enfant. Cependant, c'est nécessaire pour observer efficacement l'enfant, pour échanger ensemble sur son comportement et pour vous permettre de trouver le moyen le plus efficace de faire changer tel comportement;**
- 7. Écrire les réponses dans les espaces blancs peut vous aider à vous souvenir de ce que vous venez de lire.**

Voici le contenu des lectures pour notre première étape.

Carnet 1 : L'observation du comportement

Carnet 2 : Les parents et les enfants apprennent l'un de l'autre certains comportements

Carnet 3 : Encourager positivement les comportements appropriés

Carnet 4 : *Les pièges* : encourager sans le vouloir des comportements inappropriés

Carnet 5 : Décourager un comportement

Carnet 6 : Comment apprendre à l'enfant l'obéissance

Carnet 7 : Il est important de bien communiquer

Carnet 8 : Les négociations

## Carnet 1

### L'observation du comportement

Quand on prend la décision de changer un aspect insatisfaisant de sa vie, de même qu'un comportement chez l'enfant, on commet souvent l'erreur de voir le problème d'une manière trop globale.

Ensemble on va prendre le temps de voir ce qui se passe vraiment. Nous allons utiliser les trois étapes nécessaires à l'observation du comportement sur lequel on veut travailler. Ces trois étapes sont la **définition**, l'**identification** et la **durée** ou la fréquence.

**Une définition claire et précise permet de savoir ce que l'on observe.**

Prenons un exemple, celui du parent qui veut que son enfant bouge moins. Le comportement qu'il veut modifier, est-ce celui de « toujours se lever de sa chaise durant les repas », « durant les devoirs », est-ce celui de « bouger continuellement sur sa chaise », est-ce celui de « faire plein de mimiques », de « faire craquer ses doigts »? Il faut que le parent précise les comportements sinon, il aura l'impression de tout changer et de ne rien changer.

**Identifier ce qui se passe avant et après le comportement de l'enfant permet de modifier nos habitudes.**

Prenons l'exemple d'un enfant qui se lève souvent de sa chaise pendant qu'il fait ses devoirs. Que s'est-il passé AVANT qu'il se lève?

- Son père a allumé la télé.
- Son père est arrivé avec l'épicerie.
- Sa sœur riait avec vous dans une autre pièce.

Que s'est-il passé APRÈS qu'il se soit levé?

- Il s'est assis devant la télé.
- Il a fouillé dans le sac d'épicerie.
- Vous lui avez dit de retourner à ses devoirs.

---

**Réponses aux questions de la dernière page :**

1. Observer
2. Définir
3. Identifier
4. Inscrit, note
5. L'observation

Voir ce qui vient avant et après, nous permet d'identifier ce que nous pouvons changer afin que le comportement de l'enfant change et ce que nous pouvons changer dans notre organisation, par exemple :

- changer l'endroit où il fait ses devoirs;
- modifier ce que nous faisons, comme ne pas allumer la télé dans la pièce où il fait ses devoirs.

### **Mesurer la durée ou compter le nombre de fois que se produit le comportement.**

En prenant le temps de compter par exemple combien de fois l'enfant se lève durant les repas, durant ses devoirs, je peux m'apercevoir que les « toujours » et les « continuellement » ne sont pas nécessairement vérifiables dans les faits. Après avoir noté durant 5 à 10 jours, je peux me rendre compte qu'en moyenne, l'enfant peut rester à sa chaise 8 minutes durant les repas ou durant ses devoirs ou encore qu'il se lève 28 fois pendant 10 minutes.

Comme on vient de le voir l'observation détaillée du comportement de l'enfant est la *clé* pour réussir à apprendre, maintenir ou changer un comportement et vous indiquera comment travaillerez le comportement choisi.

#### *Observer le comportement de votre enfant*

1. Pour modifier, maintenir et faire acquérir un comportement à votre enfant, vous devez \_\_\_\_\_.
2. Ainsi, la plupart des parents se soucient que leur enfant apprenne à ranger ses vêtements. La première étape est de \_\_\_\_\_ le comportement à travailler : RANGER SES VÊTEMENTS.
3. La deuxième étape consiste à \_\_\_\_\_ les circonstances. QUAND (à quelle heure, à quel moment, avant ou après)? LIEU (lieu, à quel endroit)? Pour l'exemple de ranger ses vêtements, on préciserait APRÈS SON BAIN, DANS LE PANIER.
4. Pendant une période de 5 à 10 jours, le parent observe si les vêtements de l'enfant sont rangés dans le panier après le bain; le parent le \_\_\_\_\_ sur la feuille d'observation, ainsi que le nombre de vêtements rangés.
5. Les parents peuvent faire quelque chose pour changer le comportement de leur enfant. \_\_\_\_\_ est le début du changement.



## Carnet 2

### Les parents et les enfants apprennent l'un de l'autre certains de leurs comportements

#### 1. *Imitation*

L'enfant copie notre façon de couper notre viande au repas. L'enfant copie certains mots ou certaines expressions que nous utilisons pour parler à nos amis.

L'enfant parle à ses amis de la même façon que nous lui parlons. Si nous crions après lui lorsqu'il ne fait pas ce que nous lui demandons, il criera après ses amis lorsque ceux-ci ne voudront pas faire ce qu'il désire.

L'enfant fait comme nous et apprend certains comportements de cette façon. Aussi, il peut démontrer des comportements souhaitables (bien manger, parler gentiment à ses amis), autant que des comportements avec lesquels nous ne sommes pas d'accord (crier après ses amis, les frapper, sacrer).

Alors il peut apprendre certains comportements en nous imitant. On entend les gens dire : « il est pareil comme son père » ou « il est pareil comme sa mère ».

Lorsqu'on voit que notre enfant a appris certains comportements, les questions à se poser sont :

- Où a-t-il vu ce comportement?
- Est-ce quelque chose que nous faisons, que son professeur fait ou que ses amis font?
- Si oui, il y a bien des chances qu'il l'ait appris par imitation.

---

#### Réponses aux questions de la dernière page :

1. Apprises
2. Apprenons
3. Apprennent, changent
4. Apprennent
5. Comportements appropriés
6. Apprendre
7. Produire

## 2. Conséquences

Il se peut qu'il l'ait appris parce qu'il y a des conséquences qui suivent ce comportement.

Mario range son sac d'école et met des vêtements de jeux en revenant de l'école, sa mère lui dit : « Je suis contente Mario, tu as bien rangé ton sac et tu as mis tes vêtements de jeux. Viens je t'ai préparé une ta collation préférée. »

Jacques après le souper va chercher son sac d'école et se met à ses devoirs, son père le remarque et lui dit : « C'est très bien Jacques, tu t'installes pour tes devoirs sans que je te le dise; si tu as besoin d'aide, je suis là. »

Sébastien joue avec son frère Michel sans chicane, sa mère s'arrête et leur dit : « Ça me fait plaisir de vous voir jouer ensemble agréablement pendant que je prépare le souper. »

Les conséquences peuvent aussi s'appliquer aux parents. La mère de Mario s'est aperçue que lorsqu'elle dit à Mario ce qu'il a bien fait, il a tendance à recommencer le lendemain. Alors elle a appris qu'encourager son fils donne des résultats.

Prenons maintenant un autre exemple, celui du coucher. Il est vingt heures et un parent dit à son enfant : « C'est l'heure d'aller au lit ». Alors commencent les excuses habituelles : « Euh, je veux regarder mon émission de télé », « Je veux continuer à jouer », « Je ne suis pas fatigué ».

- Le parent continue de demander à l'enfant d'aller se coucher en parlant un peu plus fort.
- L'enfant argumente encore plus fort, il crie et il est sur le point de faire une crise.
- À ce moment, le parent cède et lui dit : « D'accord tu peux rester debout encore une demi-heure, mais c'est tout, je ne veux plus entendre un mot. » Comme par magie, le silence revient dans la maison.

Regardons ce qui s'est passé à l'heure du coucher pour l'enfant et le parent.

<i>Pour l'enfant</i>	<i>Pour le parent</i>
<p><b>Avant :</b> Le parent dit que c'est l'heure de se coucher.</p>	<p><b>Avant :</b> L'enfant menace de faire une crise.</p>
<p><b>Comportement :</b> L'enfant argumente, donne des excuses, est sur le point de faire une crise.</p>	<p><b>Comportement :</b> Le parent cède et permet à l'enfant de rester debout.</p>
<p><b>Après :</b> Le parent lui donne la permission de rester debout. (une conséquence pour l'enfant : il obtient ce qu'il veut).</p>	<p><b>Après :</b> L'enfant se calme. Le parent évite la crise et peut continuer de lire son journal ou de regarder la télé. (une conséquence positive pour le parent : il a la paix)</p>
<p><i>Ce que l'enfant apprend</i></p>	<p><i>Ce que le parent apprend</i></p>
<p>L'enfant apprend que s'il trouve des excuses, s'il argumente, s'il menace de faire une crise, lorsque son parent lui dit d'aller se coucher, son parent le laissera se coucher plus tard.</p>	<p>Ce qui vient de se passer affecte le comportement du parent. S'il veut éviter la crise, il n'a qu'à céder – son enfant va se calmer.</p>
<p>Il connaît maintenant une façon efficace pour obtenir ce qu'il veut. En effet, pour l'enfant la conséquence est positive : il a la permission de rester debout; il ne va pas au lit.</p>	<p>Sur le moment, la conséquence est positive pour le parent: la crise a été évitée et il a la paix. Que fera ce parent la prochaine fois que son fils menace de lui faire une crise à l'heure du coucher? Le parent cédera probablement encore et lui donnera la permission de rester debout.</p>
<p>Que fera cet enfant la prochaine fois qu'on lui dira d'aller se coucher? Il va répéter ces comportements d'excuses, d'argumentations, de crises, en comptant que son parent va céder.</p>	<p>Le parent a trouvé une façon momentanément efficace pour arrêter un comportement désagréable. Mais il vient de se faire prendre au piège : le coucher va maintenant se passer de la même manière.</p>

Le parent dont nous venons de parler s'est aperçu que le coucher était difficile, qu'il y avait souvent de la chicane, des cris, des argumentations. C'était très pénible. Après beaucoup d'efforts de sa part pour changer la situation, il arrive maintenant à vivre ce moment de façon agréable comme il le souhaitait.

Prenons une autre situation qui se passe au coucher. L'enfant regarde la télévision, le parent lui dit : « Il est 19 h 55. Il te reste 5 minutes devant la télévision. À 20 h, ton programme se termine et tu viens te coucher. » L'enfant dit : « Oui, j'ai compris. » À 20 h, le parent dit : « Il est l'heure du coucher, vas vite brosse tes dents et faire pipi et nous aurons 10 minutes pour regarder ton livre d'histoires. » L'enfant se lève, va brosse ses dents, va à la toilette et dit : « Je voudrais regarder le début de l'autre programme. » Le parent est ferme : « Non, tu as le choix entre te coucher maintenant ou aller dans ton lit et regarder ton livre avec moi. » L'enfant choisit d'aller au lit et de regarder le livre. À 20 h 14, le parent lui dit : « Il nous reste 1 minute, après on ferme la lumière et au dodo. » À 20 h 15, il l'embrasse, ferme la lumière et l'enfant s'endort. Regardons ce qui s'est passé au coucher pour l'enfant et pour le parent.

*Pour l'enfant*

**Avant :** Le parent avertit l'enfant qu'il lui reste 5 minutes. À 20 heures, il lui dit de se brosse les dents, d'aller à la toilette, de venir se coucher et regarder une histoire.

**Comportement :** L'enfant obéit, mais demande à voir un autre programme.

**Après :** Le parent est ferme, il rappelle le choix à l'enfant. L'enfant se couche.

*Ce que l'enfant apprend*

L'enfant apprend que son parent l'avertit quand il doit changer d'activité (arrêter la télé, se coucher).

Il apprend que son parent est ferme, qu'il s'en tient à ce qu'il dit.

La prochaine fois qu'on lui dira d'aller se coucher, il y a plus de chance qu'il y aille.

*Pour le parent*

**Avant :** L'enfant se calme. Il accepte de se brosse les dents, d'aller à la toilette, mais il demande à voir un autre programme.

**Comportement :** Le parent est ferme, lui rappelle calmement le choix.

**Après :** L'enfant se couche, regarde le livre avec le parent et il se couche à 20 h 15.

*Ce que le parent apprend*

Le parent apprend que c'est plus facile pour l'enfant lorsqu'il lui dit 5 minutes avant, 1 minute avant.

Le parent apprend que lorsqu'il propose à l'enfant de regarder le livre d'histoire, celui-ci va plus facilement se brosse les dents et accepter de se coucher.

Le parent apprend qu'en étant ferme, l'enfant accepte la situation et se couche calmement et que le lendemain ce sera probablement aussi facile.

Nous venons de voir par ces exemples, comment un parent apprend de son enfant comment se comporter et comment un enfant apprend de son parent comment se comporter. C'est pour cela que l'on dit, que les parents et les enfants apprennent l'un de l'autre de bonnes manières et de moins bonnes manières de se comporter.

**À RETENIR : Quand un comportement est suivi de quelque chose de positif, ce comportement a beaucoup de chance de se reproduire.**

*Apprendre un comportement social*

1. La plupart des comportements que nous remarquons chez d'autres personnes ont été appris. Parler, s'habiller, jouer et travailler sont des activités apprises. On peut donc affirmer que pleurnicher, se battre ou faire des crises sont des \_\_\_\_\_ sociales.
2. De l'enfance à l'âge adulte, nous avons appris beaucoup de choses. Nous apprenons à parler avec nos amis de la température, de la politique, du prix des meubles, de nos émotions. Tout au long de notre vie, nous \_\_\_\_\_ constamment comment répondre aux autres.
3. Qu'ils s'en aperçoivent ou non, les gens apprennent continuellement les uns des autres. Ils se **changent** les uns les autres. Les spécialistes se servent du terme « apprentissage social » pour décrire de quelles façons les gens \_\_\_\_\_ ou se \_\_\_\_\_ les uns les autres.
4. Gronder et frapper sont des comportements que la plupart des parents apprennent à faire à un moment donné. On peut affirmer aussi qu'embrasser, féliciter et prendre dans ses bras sont des comportements que les parents \_\_\_\_\_ à faire.
5. Selon cette façon de comprendre les comportements, on peut dire que si un enfant a appris des comportements inappropriés, il peut aussi apprendre des \_\_\_\_\_.
6. Cela ne veut pas dire que les parents font exprès pour apprendre à leur enfant des comportements inappropriés. Mais bien des choses que nous faisons ou que nous disons comme parents ont des effets imprévus. Même en croyant bien faire, les parents peuvent \_\_\_\_\_ à leur enfant des comportements inadéquats.
7. Un enfant peut apprendre à pleurnicher, à crier, à se battre et à voler. Il est nécessaire comme parent, de comprendre comment de tels comportements sociaux se \_\_\_\_\_.

## Carnet 3

### Encourager positivement certains comportements

Dans le carnet 2, nous avons vu que des comportements ça s'apprend.

Dans le carnet 3, nous allons regarder quelques moyens qui sont efficaces quand on veut maintenir, faire apprendre et faire augmenter les comportements que l'on apprécie. Ces moyens, on peut les nommer « encouragements », « récompenses », « renforçateurs » ou « conséquences positives ».

Prenons un exemple : Un parent fait l'épicerie et apporte à la maison ce qui est nécessaire pour préparer un spaghetti que tout le monde aime. Quand chacun est à table, il entend des phrases comme : « C'est bon. » « Le meilleur spaghetti que j'ai mangé. » « C'est excellent. » Toutes les assiettes se vident complètement. Il y a même des volontaires pour nettoyer la table et faire la vaisselle.

Qu'est-ce qui se passe dans cette situation?

**Avant** : le parent fait l'épicerie pour faire un bon spaghetti.

**Comportement** : le parent prend de son temps pour faire le spaghetti.

**Après** : la famille le félicite, est reconnaissante, mange tout et lave la vaisselle (conséquence positive pour le parent).

Est-ce que ce parent fera encore un repas spécial pour sa famille? On peut penser que ce parent refera un mets qui plaît beaucoup à sa famille. Pourquoi? Parce que ce parent a été récompensé de son effort par les compliments de sa famille.

---

#### Réponses aux questions de la dernière page :

1. Gâteau
2. Renforçateurs
3. Jouets
4. Chaque
5. Renforçateur
6. Renforçateurs
7. Récompenser ou renforcer ou encourager
8. Le prenons dans nos bras

## 1. Les encouragements (renforceurs verbaux positifs)

Dans cette colonne, le parent dit des paroles agréables pour l'enfant, mais ne précise pas assez le comportement.

- Tu es un bon garçon ----->
- Tu es un génie ----->
- Tu es un fils formidable ----->
- Tu es un brillant garçon ----->
- Tu es un gentil garçon ----->
- Tu es un vrai menuisier----->
- Tu es un excellent gardien de but ----->
- Bravo! Je n'aurais pu faire mieux----->

Dans cette colonne, les compliments portent sur les actions ou les efforts de l'enfant. Ils sont plus efficaces.

- Je suis content que tu aies fait ton lit.
- Tu as progressé en maths, félicitations.
- Merci d'avoir fait la vaisselle.
- J'aime ton dessin.
- Tes biscuits sont délicieux.
- Ton bateau est réussi.
- Tu as bien joué, c'est agréable de te regarder.
- Comme c'est propre ici, je vois que tu as fait le ménage.

**Quand nous approuvons un bon comportement ou que nous exprimons notre contentement, n'oublions pas de dire pourquoi et de le dire en détail.**

**Au début, il faut féliciter et encourager l'enfant chaque fois qu'il fait le comportement qu'on veut qu'il apprenne.**

**Quand nous félicitons et encourageons un enfant, il faut le faire tout de suite après qu'il ait bien agi, le regarder lorsqu'on lui dit et lui sourire.**

**C'est par nos appréciations que l'enfant apprend à être content de lui et de ce qu'il fait.**

**Pour certains comportements plus difficiles, que l'enfant fait très peu, on divisera le comportement en partie et on l'encouragera après chaque partie.**

Exemple : L'enfant n'aime pas faire ses devoirs. On lui demande d'écrire :

- Une ligne de sa dictée et de nous la dire; quand ce sera fait, on l'encouragera.
- La deuxième ligne, qui sera suivie d'encouragement.

Graduellement au fil des jours, les parties seront de plus en plus longues. Cela s'appelle **façonner un comportement**.

2. *Les encouragements sous forme d'objets, les permissions spéciales, les activités avec le parent (renforçateurs matériels positifs)*

Les encouragements matériels comme les biscuits, les friandises, les jouets, les livres, les permissions spéciales et l'argent peuvent dans certaines circonstances être d'un grand secours pour aider un enfant à apprendre à changer ou maintenir un comportement.

Parfois lorsqu'un enfant retire trop de plaisir quand il n'est pas correct ou encore lorsque le comportement qu'il doit faire lui demande trop d'efforts, les encouragements de ses parents sous forme de compliments ne sont pas suffisants pour l'aider à se comporter comme il lui est demandé. Les parents peuvent alors se servir d'encouragements matériels et de permissions spéciales.

**Chaque fois que nous donnons à l'enfant un objet, une permission spéciale ou jouons avec lui pour l'encourager, en même temps, nous lui disons pourquoi on est content et ce qu'il a fait de correct.**

3. *L'encouragement matériel et les permissions spéciales doivent être choisis en fonction de chaque enfant*

Bien souvent nous pouvons laisser l'enfant choisir lui-même ce qu'il veut comme permission ou l'objet qu'il désire gagner : des bonbons, des fruits, de la crème glacée, une promenade en auto, aider sa mère dans une tâche qui lui est agréable, des sous qu'il utilisera comme il le veut, quelques minutes pour regarder la télé. Sur ce plan, chaque enfant est unique. Chacun a ses préférences.

Si un encouragement matériel ou une permission ne fonctionne pas on n'a pas d'effet, il y a bien des chances que cet encouragement ou cette permission ne soit pas assez intéressant pour l'enfant.

**Au début, il vaut mieux choisir de petits objets ou permissions qui seront disponibles tous les jours que de gros objets, permissions qui ne se produiront qu'une fois par semaine ou par mois.**

*Qu'est-ce qu'un renforçateur?*

1. Donner une pièce de .25 \$ à un enfant dès qu'il a fini de tondre la pelouse est un exemple de l'utilisation d'une récompense ou d'un renforçateur. Si vous lui donnez un morceau de gâteau dès qu'il a mis sa chambre en ordre, le \_\_\_\_\_ est un renforçateur positif.
2. La nourriture et l'argent ne sont pas les seules récompenses importantes. D'autres types de renforçateurs sont beaucoup plus efficaces. L'un des plus puissants est l'amour, l'attention ou l'intérêt portés par la mère et le père. Écouter un enfant, le serrer dans ses bras, lui sourire ou lui parler sont tous des \_\_\_\_\_ qui sont donnés à la plupart des enfants plusieurs fois par jour.



3. Si le parent de Charles le félicite chaque fois qu'il range ses jouets, il est plus probable que Charles rangera ses \_\_\_\_\_ à l'avenir.
4. Si le renforcement du parent n'a lieu qu'une fois, il n'est pas certain que Charles rangera ses jouets la prochaine fois. Pour lui apprendre « vraiment » à ranger ses jouets, le parent doit se souvenir de le renforcer \_\_\_\_\_ fois pour ce comportement.
5. Nous souhaitons que notre fils suspende son manteau dès qu'il l'enlève. Nous pouvons commencer à le lui apprendre en lui disant d'abord de suspendre son manteau, puis en lui donnant un \_\_\_\_\_ positif lorsqu'il le fait.
6. Dans une telle situation, plusieurs récompenses peuvent renforcer les comportements que nous souhaitons voir adopter. Par exemple, lui sourire et lui dire « Merci, tu as fait telle chose. » Ou encore l'embrasser et lui donner une friandise. Ce sont des \_\_\_\_\_ positifs dont nous pouvons nous servir pour éduquer notre enfant.
7. Ne prenons pas les bons comportements de notre enfant pour acquis. Souvenons-nous de le \_\_\_\_\_.
8. Si un enfant pleure quand nous lui refusons quelque chose et que nous le prenons dans nos bras, nous lui apprenons à pleurer devant un refus. Le renforçateur de ses pleurs, c'est le fait que nous \_\_\_\_\_.

## Carnet 4

### ***Les pièges : Encourager sans le vouloir des comportements inappropriés ou prendre des moyens qui ne sont pas efficaces pour faire cesser un comportement dérangeant***

À l'occasion, les enfants ont tous des comportements dérangeants ou peu agréables. Et tous les parents sont désireux de faire cesser ce genre de comportements chez leur enfant.

Les parents essaient alors toutes sortes de moyens comme demander à l'enfant d'arrêter; lui répéter en parlant plus fort; se moquer de lui; le critiquer; le menacer de punitions; le punir et parfois le taper.

Quand les parents emploient ces moyens, ils croient bien faire. Ils veulent bien élever, bien éduquer leur enfant. Cependant, ceux qui ont déjà essayé ces moyens se rendent compte que même si le comportement arrête sur le moment, c'est toujours à recommencer, il n'y a pas d'amélioration.

Nous allons dans ces quelques pages, regarder ensemble ce qui se passe quand un parent utilise un moyen qui ne change pas véritablement le comportement de l'enfant.

#### **Réponses aux questions de la dernière page :**

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. Moquer    | 12. Aimé       |
| 2. Critiquer | 13. Puni       |
| 3. Humilient | 14. Frapper    |
| 4. Blessent  | 15. Coups      |
| 5. Peine     | 16. S'éloigner |
| 6. Détester  | 17. Rancune    |
| 7. Détester  | 18. Se venger  |
| 8. Apprendre | 19. Cacher     |
| 9. Menaces   | 20. Apprendre  |
| 10. Triste   | 21. Utiliser   |
| 11. Peur     |                |

Prenons une situation bien connue dans plusieurs familles, l'heure du coucher que nous avons vue au carnet #2. Que se passe-t-il quand le parent dit à l'enfant d'aller se coucher et que celui-ci continue de jouer?

*Pour le parent*

Il faut que l'enfant soit couché à une certaine heure que ça lui plaise ou non. Après tout, un parent sait qu'un enfant a besoin de sommeil pour rester en santé, être en forme et être capable d'apprendre à l'école.

*Pour l'enfant*

Aller se coucher, c'est bien difficile.

- C'est arrêter de jouer. C'est perdre le contact avec ce que font et disent les autres personnes de la maison.
- C'est peut-être manquer quelque chose d'important. C'est peut-être ne plus se réveiller. Donc, pour cet enfant, il existe des avantages certains à retarder l'heure du coucher.

*Que se passe-t-il quand le parent utilise ces méthodes?*

*Pour le parent*

- 1) Elle répète en parlant plus fort. Elle s'énerve un peu.
- 2) Elle crie des choses à l'enfant. Elle s'énerve un peu plus.
- 3) Elle menace l'enfant : « N'attends pas que j'aie te coucher... » Elle veut commencer à lui faire peur.
- 4) Elle fait du chantage : « Tu ne vas pas aller au restaurant samedi... ». Le parent n'aime pas lui faire peur; elle essaie de le gagner autrement.
- 5) Elle se dirige en colère vers la chambre de l'enfant et... le secoue plus ou moins fortement.
- 6) Elle se sent mal d'en être arrivé là mais se sent justifiée, parce que l'enfant est maintenant couché. Mais à quel prix? Surtout que ce sera à recommencer demain ou dans quelques jours.

*Pour l'enfant*

Il n'écoute pas; il est habitué d'entendre répéter son parent.

Il n'écoute pas, il est habitué.

Il continue de jouer, il est habitué aux menaces.

Il continue de jouer, il est habitué au chantage.

Il se couche en pleurant.

Il s'est couché plus tard. Mais à quel prix? Il a mal et il est en colère. Il se demande si son parent l'aime toujours?

Dans l'exemple du coucher, nous voyons comment répéter, crier, menacer ou faire du chantage peuvent mener jusqu'à taper. On pourrait appeler cela une progression de moyens et une progression peu efficace, parce que même taper n'empêchera pas le prochain coucher de ressembler à celui-ci. Ces moyens-là sont de vrais pièges pour les parents parce qu'ils ne changent pas véritablement le comportement de l'enfant, malgré l'énergie qu'ils y mettent. Au mieux, ils apprennent à l'enfant à s'arrêter pour éviter la volée.

Probablement que nous utilisons tous à un moment donné des moyens qui sont des pièges. Pour bien reconnaître les pièges, nous allons les décrire en donnant des exemples.

### **Les pièges dans ce que l'on dit**

1. **La critique :** « Espèce de grand bébé. » « Maladroit. » « menteur. » « Stupide ». « Tu manges comme un cochon. » « Là tu te penses intelligent. »
2. **La moquerie :** « Bébé. » « Fillette. » « Mémère. » « Parle plus fort » (quand un enfant hurle de colère). « Que c'est beau des larmes de crocodile. » « T'as même pas le nombril sec. »
3. **La menace :** « Si t'arrêtes pas, tu vas voir... » « Je vais le dire à ton père. » « Si t'arrêtes pas, pas de télé pour deux semaines. » « Si tu fais encore ça, je t'envoie dans une école privée. » « Si tu continues, pas de vélo pour tout l'été. »

### *Les pièges où l'on frappe*

1. **Les tapes**
2. **Les volées**
3. **Autres punitions corporelles.** À genoux dans le coin; les bras en croix, tordre les bras, tirer les cheveux...

**Nous tombons dans un piège, lorsque nous critiquons, nous nous moquons, nous menaçons, nous tapons. Ceci donne des résultats dans l'immédiat car l'enfant cesse son comportement mais demain, il recommencera. « Y'a rien à faire, c'est toujours à recommencer. » L'enfant apprend à critiquer, à menacer, à se moquer, à frapper lorsqu'il veut quelque chose et il n'apprend pas à nous obéir lorsque nous lui demandons quelque chose, mais à nous obéir après qu'on a critiqué, menacé, tapé.**

### *Les pièges*

1. Il faut éviter de se \_\_\_\_\_ et de \_\_\_\_\_ l'enfant.
2. Les plaisanteries et les farces sur son apparence et sur ses comportements : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ l'enfant et lui font de la \_\_\_\_\_. Cela lui fait se \_\_\_\_\_ lui-même et \_\_\_\_\_ ses parents à cause de moqueries et des critiques. Il peut \_\_\_\_\_ aussi de faire la même chose aux autres.
3. Les \_\_\_\_\_ peuvent effrayer l'enfant et le rendre \_\_\_\_\_. Il peut avoir vraiment \_\_\_\_\_ d'être blessé ou de ne pas être \_\_\_\_\_, ou d'être \_\_\_\_\_ trop longtemps.
4. Il n'est jamais bon de \_\_\_\_\_ un enfant ni de lui donner des \_\_\_\_\_ de règle, de ceinture, de bâton ou de tout autre objet.
5. L'enfant qu'on frappe peut \_\_\_\_\_ de nous par peur ou par haine. Il peut ressentir de la \_\_\_\_\_ envers nous. Il peut tenter de se \_\_\_\_\_ de nous. Il peut se \_\_\_\_\_ pour faire des mauvais coups. Il peut aussi \_\_\_\_\_ à frapper les autres et à \_\_\_\_\_ la violence pour imposer ses volontés.

## Carnet 5

### Décourager un comportement

#### *Ignorer le comportement*

##### 1. Ignorer

Il s'agit de ne pas donner d'attention. On peut le faire quand l'enfant n'est pas dans une situation dangereuse pour lui-même ou pour d'autres, quand le comportement problème ne se produit pas trop fréquemment.

Comment ignorer? En s'éloignant physiquement et mentalement de la situation difficile, par exemple, quitter la chambre, changer d'activité. Si cela n'est pas possible, on peut se détourner de l'enfant, ne pas lui parler, ne pas le regarder.

**Quand les parents utilisent l'ignorance pour faire diminuer un comportement, ils enseignent à l'enfant que lorsqu'il se conduit mal, il n'aura pas leur attention.**

**En même temps, ils doivent lui enseigner des manières appropriées d'obtenir leur attention, et récompenser le bon comportement en donnant de l'attention, des félicitations, de l'encouragement.**

**C'est à cette condition seulement qu'ignorer un comportement problème sera efficace.**

---

#### Réponses aux questions de la dernière page :

- |                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| 1. Ignorer          | 8. Jouets         |
| 2. Souvent          | 9. Télévision     |
| 3. Retirer, enlever | 10. 5 minutes     |
| 4. Apprendre        | 11. 15 minutes    |
| 5. Moins souvent    | 12. Régulièrement |
| 6. Chaque           | 13. Courtes       |
| 7. Salle de bain    |                   |

### *Retirer l'objet*

Dans certaines situations, on peut enlever à l'enfant l'objet qu'il utilise de façon inappropriée. Par exemple, si Pierre refuse d'arrêter de faire des bulles dans son lait, on peut lui retirer son verre pour quelques minutes. S'il abîme un jouet, on peut ranger ce jouet et ensuite montrer à l'enfant comment s'en servir de façon adéquate.

**Cette façon de faire enseigne à l'enfant qu'il peut profiter des objets en autant qu'il apprend à les utiliser convenablement.**

### *Le retrait*

Pour changer un comportement de façon progressive, la meilleure façon est de renforcer (encourager) le comportement positif que l'on apprécie.

Il y a cependant certaines choses que les enfants font qui doivent diminuer rapidement. Comme par exemple : frapper le bébé, crier dans vos oreilles quand vous parlez au téléphone, agacer les autres.

Ici, les punitions, si elles sont utilisées de la bonne manière, produiront rapidement des changements dans les comportements qui dérangent la famille. Ces comportements nous mettent souvent en colère bien que parfois, nous n'ayons pas toujours le goût de punir l'enfant. Et si l'enfant est puni seulement une fois de temps à autre, ça peut devenir un problème.

**En effet, quand on décide d'utiliser la punition pour changer un comportement fait par un enfant, on doit le punir à chaque fois.**

Il est important d'être consistant (punir à chaque comportement que l'enfant ne doit pas faire) sinon, on encourage l'enfant à poursuivre un comportement qui dérange.

### *Le retrait est une punition qui donne des résultats*

On l'utilise généralement pour les jeunes entre 3 et 11 ans, peut-être jusqu'à 12 ans. Après cet âge, les retraits de privilèges (enlever une permission, une situation agréable, une émission de télé, etc.) sont utilisés.

Qu'est-ce que le retrait? C'est isoler un enfant pendant quelques minutes. Le retrait a lieu dans un endroit où :

- il n'y a pas de jouets
- ni de personnes
- ni autre chose qui puisse distraire ou occuper l'enfant.

Il ne s'agit pas de faire peur à l'enfant, mais de le mettre dans un endroit **ennuyant** sans être dans un endroit froid et où il fait noir. La pièce qui convient souvent le mieux dans une maison est la salle de bain.

Plusieurs personnes ont essayé une chaise dans un coin dans le passage, mais, à ces deux endroits, l'enfant continue à recevoir de l'attention de la part de ceux qui passent.

### *Comment procéder?*

Pour débiter on choisit un comportement qu'on souhaite véritablement voir changer. Par exemple, agacer.

On met en place un programme pour encourager le comportement positif qui doit remplacer celui qui nous déplaît et on informe l'enfant avant de commencer le programme. « Tu as fait de belles choses pour moi ces dernières semaines, mais je veux maintenant t'aider à agacer moins. À partir de maintenant, chaque fois que tu vas agacer, je te dirai : « Tu agaces, va en retrait. » Alors tu iras à la salle de bain (on peut y amener gentiment l'enfant) et tu t'assoies sur le siège pour **5 minutes**. Je mettrai la minuterie en marche quand la porte sera fermée. Quand tu entendas la sonnerie, tu sortiras de la salle de bain. La punition sera terminée. »

- On doit préparer la salle de bain en enlevant les objets dangereux, les jouets de bain, etc.
- Quand le comportement choisi se manifeste, il est inutile de parler ou de faire un sermon à l'enfant. Dites simplement : « Tu as fait (nommer le comportement), va en retrait. »
- Si l'enfant refuse d'aller en retrait, tape du pied..., on dit CALMEMENT : « C'est une minute de plus » et on lui demande d'aller en retrait. On ajoute des minutes supplémentaires jusqu'à un maximum de 15 minutes et on décide alors d'un retrait de privilège (ex. : perte d'une émission de télé, etc.)
- Quand l'enfant sort du retrait, il est important que le parent vérifie l'état de la salle de bain. S'il a fait un dégât, l'enfant doit le nettoyer immédiatement.
- S'il refuse, on ne discute pas et on décide d'un retrait de privilège en disant par exemple : « Bon, je nettoierai, mais pas de télé pour toi avant le souper. »
- Si, pendant le retrait dans la salle de bain, l'enfant donne des coups dans la porte, crie, etc., des minutes supplémentaires peuvent être ajoutées en disant : « Tu cries, une minute de plus. »
- Un retrait bien fait par l'enfant doit être brièvement souligné : « Tu as très bien fait ton retrait. »

**Les recherches montrent qu'une période de 5 minutes de retrait est aussi efficace qu'une période de 30 minutes. C'est mieux pour l'enfant de faire l'expérience *régulièrement* de courtes périodes de retrait.**



Plusieurs personnes disent : « Nous avons fait cela mais ça ne marche pas. » Cela signifie habituellement qu'ils ont essayé quelques fois mais...

- ils ne l'ont pas fait chaque fois;
- ils n'ont pas utilisé la pièce de retrait, ou;
- ils ont fait des erreurs (qu'on peut faire facilement en utilisant le retrait).

Une des erreurs fréquentes, quand on utilise le retrait, est la difficulté à rester calme. On peut éviter cette erreur et rester calme en...

- n'élevant pas le ton;
- ne se fâchant pas.

Le retrait n'est pas un moyen de se venger du comportement dérangeant de l'enfant.

**Administré de la bonne manière, le retrait amène une diminution du comportement dérangeant de l'enfant.**

*Décourager un comportement*

1. Quand un parent décide d' \_\_\_\_\_ un comportement inapproprié de son enfant, cela signifie qu'il lui enlève toute forme d'attention.
2. Un parent peut ignorer un comportement indésirable, à condition que ce comportement ne se produise pas \_\_\_\_\_.
3. Quand l'enfant manipule des objets en faisant trop de bruit ou des dégâts, on peut lui \_\_\_\_\_ pour quelque temps cet objet. Ensuite, il est important de lui \_\_\_\_\_ comment s'en servir d'une meilleure façon.
4. Le retrait est une punition efficace pour que le comportement indésirable se produise \_\_\_\_\_.
5. Si on utilise le retrait pour un enfant qui pousse, bouscule ou frappe ses frères et sœurs, il est important de l'utiliser \_\_\_\_\_ fois que l'enfant pousse, bouscule ou frappe.
6. La pièce réservée au retrait doit demeurer la même. Ça peut être \_\_\_\_\_ ou toute autre pièce où l'enfant sera seul. Il ne peut avoir de \_\_\_\_\_, ni regarder la \_\_\_\_\_.
7. Le temps prévu pour un retrait est d'un minimum de \_\_\_\_\_, et le maximum est de \_\_\_\_\_.
8. Le retrait ne peut être efficace que s'il est employé \_\_\_\_\_ pendant de \_\_\_\_\_ périodes.

## Carnet 6

### Comment apprendre à l'enfant l'obéissance

Il est normal qu'un enfant, de temps en temps, n'accepte pas de se conformer à la demande d'un parent et aux normes sociales, mais nous allons parler ici de cas fréquents de désobéissance et voir quelles conséquences désagréables cela entraîne pour les parents autant que pour l'enfant.

#### *La désobéissance et ses conséquences*

On définit la désobéissance de cette façon :

**Comportement répétitif de refus, d'opposition aux demandes de l'adulte.**

Ces demandes peuvent être spécifiques, précises, par exemple : « J'ai froid, ferme la porte, svp. »

Elles peuvent être en rapport avec les routines quotidiennes, les règles de la maison, par exemple : faire son lit le matin, avant de partir pour l'école.

Elles peuvent faire partie des habitudes sociales, par exemple : la façon de répondre au téléphone, la façon de manger, de se tenir à table.

Quand un enfant obéit souvent à nos demandes, on se sent bien disposé à son égard; le parent a le goût de le féliciter, l'encourager, le remercier, lui faire plaisir.

Par contre, quand un enfant désobéit souvent, on perd ses moyens; le parent se sent démuni, découragé, pense que l'enfant lui en veut, le fait exprès pour le faire enrager.

Il est donc indispensable que le parent utilise des moyens appropriés pour demander. Ceci va faciliter l'obéissance de l'enfant. En même temps, pour faire diminuer la désobéissance, le moyen le plus efficace est le retrait. Nous en avons parlé dans le carnet 5.

---

#### Réponses de la dernière page :

1. S'approcher, l'appeler, regarder ou toucher
2. Faire – choix
3. Une
4. Diminuer
5. Attention – renforce
6. Retrait

### *Un exemple*

Prenons un exemple de désobéissance et comparons deux façons de se comporter. Pendant que le parent prépare le souper dans la cuisine, l'enfant regarde la télé dans le salon. Quand le souper est prêt :

1	2
Le parent va dans le salon, attend 2 ou 3 minutes que l'émission se termine puis se tourne vers son enfant : « Marc, ferme la télé; c'est l'heure du souper. »	Le parent crie de la cuisine « On mange! », l'enfant ne bouge pas et le parent répète plus fort : « As-tu compris? », l'enfant marmonne alors : « Pas tout de suite. »
L'enfant reste assis, les yeux fixés sur la télé. Le parent se rapproche et répète sa demande. L'enfant marmonne alors : « Oh! pas tout de suite. »	Le parent va alors à la porte du salon : « Là, c'est assez, t'es toujours devant la télé. Et puis c'est bien trop fort. » L'enfant hausse les épaules et ne bouge pas.
Le parent attend quelques secondes puis dit : « Marc, tu désobéis, va en retrait. » L'enfant va alors dans la salle de bain pour 5 minutes. Quand il ressort, il éteint la télé et rejoint sa famille à table.	Excédé, le parent ferme la télé et quitte la pièce en rouspétant « C'est toujours la même chose avec toi. »

*Qu'est-ce que le parent et l'enfant apprennent dans ces deux situations?*

1	2
Le parent garde le contrôle de la situation et il reste calme et confiant dans ses moyens.	Le parent est insatisfait. Il n'a pas les moyens de se faire obéir dans cette situation.
L'enfant apprend à donner suite à la demande du parent. Sa désobéissance diminue.	Comme chaque comportement entraîne une réponse désagréable, les conflits se poursuivent au souper.
Le repas peut se poursuivre dans une ambiance agréable.	L'enfant apprend à ignorer, à ne pas tenir compte des demandes. Ses comportements de désobéissance se maintiennent ou augmentent.

### *Demandes appropriées*

Comparons une demande appropriée et une demande inappropriée.

<b>APPROPRIÉE</b>	<b>INAPPROPRIÉE</b>
1. Obtenir l'attention de l'enfant en le regardant, en se rapprochant, en le touchant, en l'appelant par son nom, en prenant une voix affirmée.	1. Parler de loin, sans voir l'enfant.
<b>CONSÉQUENCES</b>	
L'enfant se sent concerné par la demande; il prend une attitude d'écoute.	L'enfant peut ne pas comprendre la demande. Il n'est pas convaincu de l'importance de cette demande; il l'ignore ou prend son temps.
2. Faire la différence entre une demande claire, c'est-à-dire une commande qui doit être exécutée, et une question.  Ex. : « Paul, mets les 3 sacs de poubelle sur la galerie s'il te plaît. »	2. Mélanger demande et question.  Ex. : « Il faut que tu m'aides Paul. Veux-tu sortir les sacs de poubelle? »
<b>CONSÉQUENCES</b>	
L'enfant sait à quoi tient le parent, ce que ce dernier attend de lui.	Une question entraîne un oui ou un non; l'enfant a donc le choix d'accepter ou refuser.
<b>APPROPRIÉ</b>	<b>INAPPROPRIÉE</b>
3. Spécifier ce qu'il y a à faire.  Ex. : « Quand tu rentres de l'école, tu viens déposer ton sac puis tu peux sortir jouer dans la ruelle. »	3. Dire ce qu'il ne faut pas faire. Ajouter de longues explications ou des justifications, ou des argumentations.  Ex. : « Je ne veux pas que tu traînes dans le parc en sortant de l'école, tu sais que c'est dangereux; et je n'aime pas ça ne pas savoir avec qui tu te tiens. »

## CONSÉQUENCES

L'enfant sait de façon précise et positive quel comportement il doit avoir.	L'enfant a de la difficulté à différencier ce qui est correct ou non. Il a tendance à répondre de la même façon que le parent.
4. Clarifier si l'enfant s'exécute seul ou avec votre aide, ou celle d'une autre personne.  Ex. : « Va dans ton lit; dans 5 minutes, je viendrai éteindre la lumière. Ramasse tes Lego; moi je remets les livres en place. »	4. Employer une formule vague.  Ex.: « Faudrait penser à aller se coucher. On va ranger ce salon. Fais attention à tes affaires. »

## CONSÉQUENCES

L'enfant identifie sa part de responsabilité très clairement.	L'enfant n'est pas sûr de ce que le parent demande; il a donc tendance à ignorer ou à faire ce qui lui semble approprié, mais qui ne correspond pas à l'attente du parent.
5. Faire une demande à la fois.  Ex. : « Tu commences par essuyer la table avec ce linge. » Une fois fait, rajouter « Maintenant, rinces ton linge et essuies par terre. » Et ainsi de suite.	5. Faire des demandes en série.  Ex. : « Prends ce linge pour essuyer tes dégâts; ramasse par terre et sur la table; n'oublie pas la chaise et essuie tes mains. »

## CONSÉQUENCES

En procédant par étapes, l'enfant arrive plus facilement au but final.	L'enfant risque d'oublier une partie des demandes, ne peut comprendre le lien entre les différentes demandes.
6. Attendre quelques secondes avant d'ajouter quoi que ce soit.  Ex. : (remerciement ou punition, rappel ou autre demande).	6. Demander et en même temps narguer ou menacer.  Ex.: « Crois-tu que ça va se faire tout seul? Dépêche-toi si tu ne veux pas que ton père s'en mêle. »

## CONSÉQUENCES

L'enfant se sent respecté dans son besoin de délai pour passer d'une activité à une autre.	L'enfant s'exécute mais éprouve de la crainte ou de la colère. Il a tendance à répliquer de la même manière.
--	--

*Obéissance et demandes claires*

1. Quand on s'adresse à un enfant, pour obtenir son attention, on peut \_\_\_\_\_ de lui, \_\_\_\_\_ par son nom, le \_\_\_\_\_.
2. Pour que l'enfant sache clairement ce qu'on attend de lui, il vaut mieux lui expliquer ce qu'il doit \_\_\_\_\_, et ne pas lui laisser \_\_\_\_\_ par une question.
3. Il est souvent plus facile pour l'enfant d'exécuter \_\_\_\_\_ demande plutôt que plusieurs en même temps.
4. Si le comportement d'obéir n'est pas renforcé, il risque de \_\_\_\_\_.
5. En répétant plusieurs fois la même demande, en chicanant ou en argumentant, on donne de l'\_\_\_\_\_ à l'enfant; ceci \_\_\_\_\_ le comportement de désobéissance.
6. Pour faire diminuer la désobéissance, on utilise le \_\_\_\_\_.

## Carnet 7

### Il est important de bien communiquer

#### *La communication ne se limite pas aux mots*

Quelle distance y a-t-il entre vous et votre enfant quand vous lui parlez? Êtes-vous près de lui, le regardez-vous? ou regardez-vous ailleurs? Avez-vous l'air détendu, calme, intéressé? Ou avez-vous l'air tendu et fatigué d'entendre votre enfant parler? Quand vous le touchez au cours d'un échange, est-ce doux et aimable ou rude au contraire? Votre voix est-elle chaleureuse, douce ou froide et dure?

Il paraît que notre attitude générale est très importante quand on veut bien communiquer. Elle est même si importante que les mots que l'on dira seront crus ou non.

Alors quand on veut bien communiquer son message, il vaut mieux:

- **d'être près de la personne à qui l'on veut parler ou que l'on veut écouter;**
- **de la regarder;**
- **d'avoir l'air intéressé à cette personne, de lui montrer que ce qu'elle dit est important et lui montrer que c'est à elle qu'on s'adresse;**
- **de la toucher de temps en temps pour conserver son attention (surtout avec un enfant) d'une façon aimable et douce;**
- **d'avoir un ton de voix chaleureux et doux.**

Une fois bien identifiées les attitudes nécessaires à une bonne communication, il faut aussi penser à ce que l'on veut dire et à comment le dire.

#### *La communication avec des mots*

Les auteurs ont identifié 9 comportements verbaux qui facilitent ou qui entraînent une communication claire, ouverte et efficace.

### 1. *Dire ce qu'on a à dire – Dire sa façon de penser – Dire son opinion*

Les autres ont besoin de connaître quels sont les problèmes qui dérangent la personne et ils ont besoin de savoir ce qu'elle veut. Si on ne dit rien, les gens vont agir et vont prendre des décisions à notre place en pensant bien faire.

De plus, le fait de rester sur ses problèmes longtemps, sans rien dire, peut amener des explosions de colère ou d'impatience.

Il vaut donc mieux parler, dire ce que l'on a à dire même si c'est un problème plutôt que de garder le silence : cela évite parfois de trop grandes tensions qui entraînent souvent des explosions de colère.

### 2. *Utiliser des messages « Je » plutôt que des messages « Tu »*

Les messages « je » communiquent ce que l'on ressent et pourquoi. Ils ne sont pas destructeurs. Les messages « tu » transmettent le blâme, la critique ou le jugement. Et ils entraînent la défense, la colère ou l'humiliation chez celui qui les reçoit.

#### Messages « **Je** »

- Je suis inquiet quand tu es en retard.
- Quand j'arrive du travail, j'ai besoin de temps pour relaxer.
- Je veux que tu arrives à l'école à temps.

#### Messages « **Tu** »

- Tu n'es jamais à l'heure.
- Tu es sur mon dos dès que je mets les pieds dans la maison.
- Tu n'es pas capable d'arriver à l'école à temps.

### 3. *Être clair*

Il est important de définir clairement le comportement désiré :

Arriver à l'heure : ça veut dire quoi.

Ranger ses vêtements : où, quand, comment.

Être poli : quand, comment.

Obéir à mes demandes : quelles demandes

Cette manière de procéder évite d'utiliser des étiquettes pour décrire le comportement problème : stupide, têtu, insignifiant, etc.

### 4. *Être bref*

De très longues explications ennuient les autres (surtout les enfants) et les rendent confus, inattentifs et parfois impatients. Les consignes suivantes aident à être bref :

- Donner un ou deux exemples de ce que l'on veut.
- Ne pas répéter – demander une fois.



5. *Vérifier si chacun a écouté et compris le message*

En posant des questions comme :

- Dis-moi ce que tu as compris.
- Qu'est-ce que tu en penses?
- Es-tu d'accord?

La communication devient alors dialogue plutôt qu'un long monologue.

6. *Se renseigner sur ce que les autres pensent*

De cette façon, les membres de la famille se sentent impliqués dans la solution et seront plus mieux disposés à participer.

Il existe deux moyens pour encourager tout le monde à parler :

A. Demander aux gens plus silencieux de donner leurs opinions ou leurs suggestions.

- Qu'est-ce que tu en penses?
- Qu'est-ce que tu proposerais?

B. Demander à ce que chacun écoute l'autre jusqu'au bout sans interrompre, en se montrant intéressé.

7. *Montrer que l'on a écouté ou que l'on écoute*

Les membres de la famille doivent faire savoir aux autres qu'ils écoutent en gardant un bon contact visuel, en regardant la personne qui parle et en indiquant qu'ils comprennent ce que l'autre dit et ressent.

Afin que les autres aient l'impression que leurs problèmes ou leurs points de vue ont été compris, il est préférable de ne pas offrir de solutions ou de ne pas communiquer de jugements.

Dans l'exemple suivant, la mère entend ce que son fils lui dit, mais elle trop occupée à porter à jugement ou à donner des solutions pour vraiment écouter.

Enfant : « Michel ne veut pas que je joue avec lui. »

Mère : « Si tu ne brisais pas ses jouets, il t'aimerait plus. » = jugement.

« Fais quelque chose d'autre, joue avec ton train. » = solution.

Une meilleure façon de démontrer à l'enfant qu'il est écouté aurait été de dire :

Mère : « Tu aimerais jouer avec Michel mais il ne veut pas et ça te fait de la peine. »

L'enfant sentira qu'il est vraiment compris et il sera plus disposé à trouver une solution et à évaluer en temps et lieu son attitude avec l'aide du parent.

#### 8. *Poser des questions quand on est confus*

Il ne s'agit pas ici d'interrompre, mais de poser des questions afin de mieux comprendre le point de vue de l'autre.

Bien dosées, les questions démontrent que l'on est intéressé à ce que l'autre dit et qu'on l'écoute vraiment.

#### 9. *Arrêter la communication face à un problème et la reprendre plus tard*

Quand des pressions sont exercées sur l'un ou l'autre des membres de la famille pour faire passer une idée, il est temps d'arrêter la communication.

On a alors besoin d'un repos, d'une pause afin que chacun se calme. Cet arrêt peut durer de quelques minutes à une journée. Toutefois, si l'arrêt se prolonge, il sert alors à éviter le problème.

Par exemple, quand on voit que la communication est brisée, on peut dire :

**« J'ai besoin qu'on arrête de parler de ce sujet pour quelque temps. »**

**« Je me sens dérangé par ce qui se passe. Est-ce qu'on peut continuer la discussion quand je serai calmé? »**

Les membres de la famille doivent s'entendre et accepter que même si une seule personne fait cette remarque, la discussion sera interrompue temporairement.

Lorsque la discussion est arrêtée à temps, c'est-à-dire avant que l'on soit trop stressé ou dérangé, il y a de bonnes chances qu'elle reprenne rapidement et efficacement.

Bonne communication!

## Carnet 8

### Les négociations

Pour trouver des solutions qui seront satisfaisantes pour tout le monde, la première chose à faire devant un problème est de faire équipe, toute la famille ensemble.

Apprendre à collaborer ensemble pour résoudre les conflits est le premier pas vers une solution qui conviendra à tous et qui aura des chances d'être vraiment appliquée.

Pour y arriver nous allons regarder certaines règles qui vont faciliter la démarche de résolution de problèmes. En tout premier lieu, il est important d'utiliser les éléments essentiels à une bonne communication pour créer un climat propice de discussion (revoir le carnet #7 sur la communication).

#### *Les règles*

Voici quelques règles qui faciliteront la démarche :

1. Chacun parle à son tour.
2. Chacun partage son opinion et apporte des suggestions.
3. Évitez de vous blâmer les uns les autres.
4. Évitez les commentaires déplaisants.
5. Parlez du présent plutôt que du passé (en disant ce à quoi vous vous attendez au lieu de ce qui ne va pas).

Ces règles permettent de maintenir un climat d'écoute, d'ouverture et de collaboration qui facilitera la participation de tous les membres.

#### *Les étapes de la résolution de problèmes*

Voici maintenant un résumé des étapes de résolution de problèmes que vous pouvez pratiquer en famille :

1. Choisissez un moment propice qui vous laisse assez de temps pour vous parler calmement.
2. Identifiez **un** problème et travaillez-en un à la fois.
  - Qu'est-ce qui ne va pas?
  - À quel moment surgit le problème?
  - Comment je réagis face à cette situation (comme parent, comme enfant)?

3. Clarifiez ce que vous voulez et ce que vous ne voulez pas (autant les parents que les enfants). En d'autres mots, précisez le but de cette rencontre.
  - Qu'est-ce que je veux changer?
  - Qu'est-ce que je veux qui se passe à partir de maintenant?
  - Avons-nous tenu compte des points de vue de chacun?
  - Sommes-nous tous d'accord avec ce but?
  
4. Faites une liste du plus grand nombre de solutions possible.
  - Qu'est-ce que je peux faire différemment?
  - Donnez des idées nouvelles et variées à tour de rôle **sans les critiquer**.
  
5. Évaluez les solutions proposées.
  - Dressez une liste des pour et contre de chacune.
  
6. Choisissez ensemble une solution, en tenant compte de la liste des pour et des contre.
  - Chacun doit être prêt à faire des compromis car il n'y a pas de solution parfaite.
  
7. Décidez exactement comment la solution retenue sera appliquée.
  - Assurez-vous que chacun comprend et accepte.
  - Prévoyez ce qui arrivera si quelqu'un ne respecte pas l'entente.
  
8. Fixez une période d'essai.
  - Après cet essai, vous évalueriez si les résultats désirés ont été atteints et vous réajusterez au besoin.