

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR MANON PAINCHAUD

LES CARACTERISTIQUES COMPORTEMENTALES

D'ENFANTS EN CENTRE D'ACCUEIL ET

L'ATTITUDE DES PAIRS A LEUR EGARD

SEPTEMBRE 1990

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Le but de cette recherche est de vérifier la nature du lien qui existe entre les caractéristiques comportementales d'enfants en centre d'accueil et l'attitude des pairs à leur égard.

La théorie des attitudes issue du behaviorisme paradigmique et les recensions d'écrits permettent de formuler cinq hypothèses de recherche et quatre questions exploratoires. La première hypothèse stipule que les caractéristiques comportementales d'inadaptation des enfants en centre d'accueil sont reliées de façon positive à une attitude négative des pairs. La seconde hypothèse de recherche vise à montrer que les comportements d'agressivité-turbulence sont reliés de façon positive à une attitude négative des pairs. La troisième hypothèse de recherche stipule que les comportements de prosociabilité sont reliés de façon positive à une attitude négative de la part des pairs. La quatrième hypothèse de recherche prévoit que les comportements d'anxiété-retrait social sont reliés de façon positive à une attitude négative de la part des pairs. Enfin, la cinquième hypothèse stipule qu'il y a une relation entre la perception des comportements par les pairs et leur attitude envers les enfants en centre d'accueil.

L'effet de l'âge et la durée du séjour en centre d'accueil font l'objet de questions exploratoires. La recherche veut également vérifier les différences de résultats entre les enfants de l'école régulière et ceux de l'école spécialisée; puis vérifier la relation entre les caractéristiques comportementales et l'impact et la préférence sociale, et enfin vérifier la relation entre l'évaluation des pairs et celle des enseignants.

Le protocole de recherche établi pour vérifier ces hypothèses et pour répondre aux questions exploratoires comporte une variable indépendante: le comportement des enfants en centre d'accueil. Cette variable est mesurée par le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) ainsi que par le questionnaire de perception des comportements . La variable dépendante est l'attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil. Cette variable est mesurée à l'aide d'un questionnaire sociométrique.

Au cours du mois de mai 1990, 99 enfants provenant de la région de Trois-Rivières et répartis de la première à la sixième année du niveau primaire répondent au questionnaire sociométrique et au questionnaire de perception des comportements. Pour leur part, les enseignants répondent au QECEP.

L'analyse des résultats ne permet pas d'infirmer la première et la deuxième hypothèse de recherche. Toutefois, elle infirme la troisième ainsi que la quatrième hypothèse de recherche. La

cinquième hypothèse de recherche n'est pas infirmée. L'âge des enfants et la durée du séjour en centre d'accueil ne semblent pas avoir d'effet sur les comportements produits et l'attitude des pairs. Il n'y a pas de différence de résultats entre les deux groupes de l'échantillon, soit ceux qui fréquentent l'école régulière et ceux qui fréquentent l'école spécialisée, concernant les comportements produits et l'attitude des pairs. Il y a une relation significative entre les caractéristiques comportementales et l'impact et la préférence sociale. Et il y a une relation positive et significative entre l'évaluation des enseignants et celle des pairs. Ces résultats sont discutés en faisant référence au cadre théorique du behaviorisme paradigmatic et aux écrits recensés.

La table des matières

Introduction . . . . .	1
Première partie- Le cadre théorique . . . . .	4
Le behaviorisme paradigmatic comme cadre théorique . . . . .	5
La théorie des attitudes . . . . .	7
Deuxième partie- La recension des écrits . . . . .	14
L'étude de Gagnon et Vitaro . . . . .	15
Recensions antérieures portant sur les enfants agressifs . . . . .	26
Les sources primaires . . . . .	35
Les hypothèses de recherche . . . . .	51
Les questions exploratoires . . . . .	54
Troisième partie- La méthodologie . . . . .	55
Le protocole de recherche . . . . .	56
Les sujets . . . . .	56
Les instruments de mesure . . . . .	57
Le déroulement de l'expérience . . . . .	77
Le plan d'analyse des données . . . . .	82

Quatrième partie- La description et la discussion des résultats . . . . .	85
La description des résultats . . . . .	86
La discussion des résultats . . . . .	101
 Résumé et conclusion . . . . .	116
 Appendice A- Lettre envoyée au coordonnateur de la commission scolaire . . . . .	121
 Appendice B- Lettre envoyée aux parents . . . . .	124
 Appendice C- Feuille de cueillette des données . . . . .	127
 Appendice D- Consignes . . . . .	129
 Appendice E- Le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) . . . . .	131
 Appendice F- Grille de correction du QECEP . . . . .	136
 Remerciements . . . . .	142
 Références . . . . .	143

La liste des tableaux

Tableau 1- Description détaillée des résultats aux trois instruments . . . . .	87
Tableau 2- Corrélation entre les caractéristiques comportementales évaluées par le QECEP et l'attitude des pairs . . . . .	89
Tableau 3- L'évaluation des caractéristiques comportementales par les pairs et leur attitude à l'égard des enfants en centre d'accueil . . . . .	93
Tableau 4- Description des données concernant les deux groupes de l'échantillon . . . . .	95
Tableau 5- Corrélation entre les caractéristiques comportementales et les cotes d'impact et de préférence sociale . . . . .	97
Tableau 6- Corrélation entre l'évaluation des comportements faite par les enseignants et celle faite par les pairs . . . . .	99

## L'introduction

Le but de cette recherche est de vérifier le lien qui peut exister entre les caractéristiques comportementales d'enfants en centre d'accueil et l'attitude des pairs à leur égard dans un contexte scolaire.

Le thème de l'attitude envers des enfants agressifs a fait l'objet de nombreuses recherches et d'expériences d'intervention (Dodge, 1980, 1983; Dodge et Frame, 1982; Dodge et al., 1982; Dodge et al., 1983; Dodge et Richard, 1985; Bégin, 1986; Vitaro et al., 1988). L'attitude des pairs envers les enfants agressifs est plutôt négative. Ainsi des comportements d'agressivité verbale ou physique entraînent le rejet de la part des pairs.

Comme les pairs peuvent jouer un rôle important dans le processus d'intervention et de réadaptation d'enfants agressifs, il est important de vérifier leur attitude envers les enfants en centre d'accueil qui fréquentent des écoles primaires. Il est ainsi possible de voir quels comportements sont à modifier et à améliorer chez les enfants en centre d'accueil afin qu'ils soient davantage appréciés des pairs à l'école.

Cette recherche traite de l'attitude des pairs envers des enfants agressifs et son originalité tient à ce que ces enfants agressifs soient en centre d'accueil pour enfants mésadaptés socio-affectifs. De plus, aucune recherche ne semble avoir porté sur les différences de comportements produits et sur l'attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil

qui fréquentent l'école régulière de ceux qui fréquentent l'école spécialisée.

Cette recherche est également réalisée dans le but d'apporter des éléments d'intervention pouvant servir dans le processus de réadaptation auprès des enfants en centre d'accueil. La modification de certains comportements chez ces derniers pourrait graduellement provoquer des changements d'attitude chez leurs pairs et favoriser une meilleure intégration sociale.

Le document comprend quatre parties. La première partie porte sur le cadre théorique qui est celui du bémaviorisme paradigmatic. La description de ses éléments généraux et la théorie des attitudes qu'il propose sont successivement présentées.

La deuxième partie porte sur la recension des écrits. Des recensions antérieures portant sur les enfants normaux sont d'abord présentées puis suivent celles portant sur les enfants agressifs. Par la suite, cinq études primaires sont décrites. Cette partie se termine par la présentation des hypothèses de recherche.

La troisième partie décrit la méthodologie utilisée. Le protocole de recherche, les sujets, le matériel, le déroulement de l'expérience et le plan d'analyse des données sont présentés successivement.

Enfin, les résultats obtenus sont présentés et discutés en quatrième partie.

Première partie

Le cadre théorique

Le cadre théorique emprunté pour la présente recherche est celui du bémaviorisme paradigmique (Staats, 1975, 1983; Leduc, 1984). Ces auteurs se situent dans la troisième génération des bémavioristes. La théorie de Staats est une tentative d'unification des différents domaines de la psychologie. Elle est élaborée sur la base de l'enchaînement de niveaux cumulatifs et hiérarchiques (Gagnon et Leduc, 1987). Cette section présente les principaux niveaux inscrits à l'intérieur de la théorie du bémaviorisme paradigmique.

A partir des mécanismes biologiques de l'apprentissage, le premier niveau comprend principalement les principes fondamentaux de l'apprentissage animal et du comportement humain simple, à savoir les principes suivants: le conditionnement classique et instrumental et leurs corrolaires, ainsi que la théorie des trois fonctions des stimuli.

Le deuxième niveau de la théorie comprend les principes fondamentaux d'apprentissage du comportement humain complexe. On y retrouve, entre autres, les mécanismes stimulus-réponse, le principe d'apprentissage cumulatif et hiérarchique ainsi que la notion de répertoires fondamentaux de comportements.

Le troisième niveau est celui de la psychologie du développement où les principes des niveaux précédents sont appliqués au développement de l'enfant. Ce niveau porte sur l'identification des mécanismes impliqués dans les premiers

apprentissages d'habiletés dans les domaines émotif-motivationnel, cognitif-langagier et sensori-moteur.

Le quatrième niveau fait référence aux trois systèmes de la personnalité qui définissent la personnalité adulte. Ces trois systèmes sont le système émotif-motivationnel, le système verbo-cognitif et le système sensori-moteur. Ces systèmes regroupent les comportements en fonction de leur appartenance à l'un ou l'autre de ces trois domaines de la personnalité et ils sont en constante interaction.

L'interaction sociale correspond au cinquième niveau. A ce stade, le behaviorisme paradigmique tente d'expliquer la façon dont les individus et les groupes interagissent entre eux. Pour ce, la théorie s'appuie sur les cinq niveaux antérieurs.

Staats décrit le développement de l'anormalité à l'aide des mêmes concepts utilisés pour décrire la personnalité normale. Ainsi, le sixième niveau porte sur la psychologie anormale et traite des notions de comportements non appropriés et déficitaires.

Enfin, la mesure de la personnalité, la psychologie clinique, la psychologie de l'éducation et la psychologie organisationnelle font partie des autres niveaux inscrits dans la théorie générale et contribuent à créer des liens entre les différents domaines de la psychologie.

La théorie des attitudes issue de ce cadre théorique est maintenant présentée.

### La théorie des attitudes

La théorie des attitudes repose sur les principes de la théorie générale du behaviorisme paradigmique. Elle s'appuie sur les principes des premiers niveaux, mais elle se situe plus spécifiquement au cinquième niveau de la théorie générale, soit celui des interactions sociales. Le concept d'attitude est présenté selon la nature, la genèse et la fonction des stimuli sociaux. Pour chacun de ces éléments, un lien sera fait entre le concept d'attitude et la théorie générale.

### La nature de l'attitude

Selon cette théorie, une attitude se définit comme une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent (Leduc, 1984, p.233). Dans ce contexte, une réponse émotionnelle est une réponse physiologique interne agréable ou désagréable se traduisant par le rythme cardiaque, par la transpiration, par l'intensité de la respiration, etc. Un stimulus social se caractérise par l'ensemble des stimuli impliqués dans les interactions entre individus. Cela implique des personnes, des groupes de personnes, des événements, des idées, enfin tout stimulus ayant un lien avec les individus, leurs caractéristiques physiques, leurs comportements et leurs interactions. Les mots qui évoquent

ou qui ont un lien avec ces stimuli sont également considérés comme des stimuli sociaux. En d'autres mots, le stimulus social a la propriété de déclencher des réponses émotionnelles appelées attitudes.

Une attitude fait davantage référence au système émotif-motivationnel. Ce système englobe tout le domaine des émotions et est constitué de l'ensemble des réponses émotionnelles positives et négatives déclenchées par des stimuli.

Dans la conception du behaviorisme paradigmique, les stimuli sociaux déclenchent des émotions qui déterminent à leur tour les comportements d'approche et d'évitement à adopter. A ce titre, elles relèvent également du système sensori-moteur ou instrumental. Certaines composantes des attitudes relèvent enfin du système verbo-cognitif telles les conceptions qu'un individu se fait d'une personne, d'une chose ou d'une situation.

#### La genèse de l'attitude

L'apprentissage des attitudes se fait principalement par conditionnement classique. Ce principe appartient au premier niveau de la théorie. Il se décrit comme suit: lorsqu'un stimulus neutre (stimulus qui ne provoque pas de réponse dans l'organisme) est présenté en contiguïté avec un stimulus inconditionné, c'est à dire un stimulus qui déclenche automatiquement une réponse émotionnelle sans que celle-ci soit apprise, le stimulus neutre provoque après un certain nombre

d'essais, une réponse semblable à celle du stimulus inconditionné. A titre d'exemple, prenons le stimulus inconditionné qu'est la nourriture. Ce stimulus fait saliver un chien. Si quelques secondes après avoir présenté la nourriture on introduit le son d'une cloche, l'animal en viendra après un certain nombre d'essais à associer le son de la cloche à la nourriture. Le stimulus neutre qu'est le son de cette cloche deviendra un stimulus conditionné, puisqu'il entraînera une réponse semblable à celle provoquée par le stimulus inconditionné soit la salivation.

Le conditionnement classique peut être de deux ordres. Dans le conditionnement classique de premier ordre, certains stimuli ont la propriété de déclencher, de façon innée, des réponses émotionnelles. Ainsi l'eau, l'air, la nourriture, la stimulation sexuelle ou la chaleur déclenchent, généralement des réponses émotionnelles positives sans qu'il n'y ait apprentissage. D'un autre côté, les stimuli tactiles, sonores, visuels ou chimiques en trop forte intensité déclenchent souvent des réponses émotionnelles négatives. Ainsi, le comportement agressif d'un enfant déclenche une réponse émotionnelle négative chez celui qui subit ce comportement. Après un nombre suffisant de fois, l'auteur du comportement agressif déclenche, de par sa personne, une réponse émotionnelle négative analogue au comportement lui-même. Au terme du processus, la réponse émotionnelle déclenchée par le stimulus social est une attitude (Leduc, 1984, p.233).

Dans le conditionnement classique de deuxième ordre (ou d'ordre supérieur), lorsqu'un stimulus a acquis la propriété de déclencher une réponse émotionnelle c'est à dire qu'il est devenu en stimulus conditionné, il peut transférer cette propriété à de nouveaux stimuli auxquels il est jumelé. La réponse émotionnelle que déclenche une personne peut, par la suite être déclenchée par le timbre de sa voix, par ses vêtements, ses idées, etc. Lorsqu'un stimulus social tel le nom d'une personne est jumelé un certain nombre de fois à des mots ayant acquis une connotation positive, ce nom en viendra à déclencher une attitude positive. D'un autre côté, si le nom "François" est jumelé, un certain nombre de fois, à un enfant ayant des comportements agressifs, ce prénom qui était un stimulus neutre au départ devient un stimulus conditionné ayant la propriété de déclencher une réponse émotionnelle ou une attitude négative semblable à celle déclenchée par le comportement agressif.

Le processus de généralisation des attitudes stipule que lorsqu'une attitude est apprise, les stimuli sociaux qui s'apparentent ou qui évoquent le stimulus original auront aussi la propriété de déclencher cette même attitude. Ainsi, une personne ayant appris une attitude positive à l'égard d'un enfant aura une attitude positive à l'égard des enfants qui lui ressemblent. Dans ce contexte, une attitude est considérée comme une variable dépendante ou comme un effet des conditions d'apprentissage.

### Les fonctions des stimuli sociaux

Une fois apprise, une attitude comme les autres réponses émotionnelles, est considérée comme une variable indépendante ou comme une cause des apprentissages ultérieurs en raison des trois fonctions qu'acquièrent les stimuli sociaux qui la provoquent, à savoir les fonctions conditionnée, directive et renforçante.

La théorie des trois fonctions des stimuli se situe au premier niveau de la théorie générale. Selon le behaviorisme paradigmatic ou social, ces trois fonctions s'acquièrent simultanément.

La plupart des stimuli inconditionnés sont caractérisés par deux fonctions. Ainsi les stimuli qui déclenchent une réponse émotionnelle à l'intérieur du conditionnement classique ont également une fonction renforçante dans le conditionnement instrumental. C'est le cas de la nourriture en tant que stimulus inconditionné qui déclenche une réponse émotionnelle dans un conditionnement classique soit la salivation, et qui peut également renforcer un comportement dans un conditionnement instrumental. Ce stimulus possède une double fonction puisqu'il peut être un stimulus inconditionné et renforçant à la fois.

La fonction directive d'un stimulus est celle qui lui permet de contrôler des réponses instrumentales. Il a été démontré qu'un stimulus déjà conditionné acquiert plus rapidement

la fonction de déclencher une réponse instrumentale (Trapold et Winokur, 1967).

Ainsi, lorsqu'un stimulus social acquiert la fonction conditionnée c'est à dire celle de déclencher une réponse émotionnelle appelée attitude, il acquiert en même temps la fonction renforçante. Cette fonction favorise la reproduction ou l'extinction d'une réponse instrumentale. Tout en acquérant les fonctions affectives et renforçante, le stimulus social acquiert la fonction directive. Celle-ci lui permet de contrôler des comportements instrumentaux d'approche ou d'évitement. Ainsi, les réponses émotionnelles positives produisent des comportements d'approche alors que les réponses émotionnelles négatives produisent des comportements d'évitement.

Le comportement agressif est une caractéristique de la personne qui constitue un stimulus social. Comme tout stimulus social, le comportement agressif possède les trois fonctions d'un stimulus. En acquérant la fonction conditionnée lui permettant de déclencher des réponses émotionnelles, le comportement agressif acquiert aussi la fonction renforçante. Cette fonction fait en sorte que le comportement agressif diminue la probabilité de la reproduction d'un comportement d'approche. Le stimulus social qu'est le comportement agressif acquiert également la fonction directive. Cette fonction permet d'encourager un comportement d'évitement face au comportement agressif. Le comportement agressif en tant que stimulus social provoque donc une attitude négative ou une réponse émotionnelle négative qui

provoque un comportement d'évitement face à l'expression de l'agressivité.

En résumé, l'attitude constitue une réponse émotionnelle à des stimuli sociaux. L'apprentissage d'une attitude se fait principalement par conditionnement classique. Elle est à la fois une conséquence des conditions d'apprentissage antérieures et une cause des apprentissages instrumentaux ultérieurs.

#### Attitude et comportement

Dans le behaviorisme paradigmique, les comportements d'un individu sont considérés comme des stimuli sociaux. Ces comportements lorsqu'ils sont produits dans le cadre d'une interaction sociale, sont appelés habiletés sociales. Un comportement acquiert également les trois fonctions d'un stimulus. Il peut ainsi déclencher des réponses émotionnelles positives ou négatives chez les personnes qui assistent à ce comportement. Il provoque donc une attitude positive ou négative chez ces individus. Les comportements manifestes d'un individu ont donc un effet sur l'environnement. L'attitude et le comportement sont en constante interaction, l'un agissant sur l'autre de façon réciproque. Le cadre théorique adopté apporte un certain nombre de réponses concernant le lien qui existe entre les notions d'attitude et de comportement. La recension des écrits fournira plus de précision, soit dans quel sens s'établit ce lien.

**Deuxième partie**

**La recension des écrits**

La présente recension se veut une analyse des données recueillies sur la relation entre les comportements des enfants agressifs et/ou hyperactifs et l'attitude des pairs à leur égard, en vue de trouver des réponses à la question de recherche. Cette partie comprend une description de six recensions antérieures et de cinq études primaires.

#### LES RECENSIONS ANTERIEURES

Le profil des recensions antérieures se présente de la façon suivante: il est d'abord question de l'étude de Gagnon et Vitaro (1988) qui porte sur la relation entre le comportement d'un enfant normal et l'attitude des pairs à son égard; puis les cinq études portant sur le même thème chez les enfants agressifs sont présentées.

#### L'étude de Gagnon et Vitaro

La première partie de la recension de Gagnon et Vitaro (1988) vise à identifier les liens établis entre les habiletés sociales des enfants normaux et l'attitude des pairs à leur égard.

La majorité des auteurs recensés par Gagnon et Vitaro (1988) ont en commun un cadre théorique soit celui de la cognition sociale. Ce cadre théorique étudie principalement

l'influence du développement sociocognitif sur le comportement social. De façon plus spécifique, il étudie le développement de la capacité de se représenter les actions et les émotions d'autrui soit la façon dont l'autre peut percevoir, penser et ressentir (Shantz, 1975, 1983). Ce cadre théorique est d'abord présenté sommairement; suivent les résultats de la recension de Gagnon et Vitaro (1988).

#### A. La cognition sociale

Dans le but d'intégrer l'ensemble de ses résultats sur la relation entre cognition et compétence sociale, Dodge (1985a, 1985b, 1986a, 1986b) s'appuie sur la conception du traitement de l'information de Newell et Simon (1972) et de Hayes (1981). Cette conception permet d'expliquer comment l'assimilation des stimuli présents dans une situation donnée influence le comportement.

Ce modèle du traitement de l'information présenté par Dodge, considère chaque stimulus social ou chaque situation sociale comme un problème à résoudre que ce soit le fait d'entrer dans un groupe de pairs, de se faire pousser, etc. Il tente de montrer comment le traitement de cette information peut mener à un comportement donné. Une faille ou un dérèglement de l'une ou l'autre des étapes du processus peut expliquer un comportement jugé inapproprié par l'environnement.

Selon Dodge (1980), la façon dont on interprète le comportement d'autrui a un effet direct sur la façon d'interagir avec l'individu en question. Il propose donc, à l'intérieur de

son modèle du traitement de l'information, différentes opérations qui, si elles sont exécutées correctement, permettent de produire des comportements jugés compétents par l'environnement social. Les étapes de ce processus se décrivent comme suit: l'individu prend d'abord conscience de la situation ou des stimuli qui lui sont présentés; il se représente puis interprète mentalement les éléments de la situation. L'individu relie ces nouvelles données à des actions passées inscrites dans la mémoire pour ensuite choisir une solution déjà utilisée pour une situation semblable ou pour en trouver une nouvelle. Il applique la solution choisie et juge si elle contribue à solutionner ou non la situation dans laquelle il est impliqué. Si cette solution s'avère adéquate, elle est emmagasinée dans la mémoire pour être utilisée lors d'une situation semblable. Si au contraire cette solution ne convient pas, le même processus est repris afin de trouver une nouvelle solution plus adéquate ou encore l'individu abandonne ses efforts en vue de résoudre le problème. Il y a donc un encodage des indices sociaux, une interprétation des données, une recherche de solutions, un choix de solutions et enfin une certaine performance. Cette performance ou encore l'ensemble des comportements observables sont ensuite jugés par l'entourage social. Cette performance constituera la base d'une évaluation du comportement social jugé compétent ou non; d'où le concept de compétence sociale.

Plus un enfant possède un répertoire de réponses étendu et efficace face aux conflits interpersonnels, meilleures sont

les chances qu'il soit capable de sélectionner une réponse appropriée selon la situation. Si une première réponse n'apporte pas de solution au conflit, l'enfant avec un large répertoire de réponses efficaces est en mesure de sélectionner une réponse appropriée. Un enfant qui possède un modeste répertoire de réponses produit par le fait même des réponses moins efficaces et moins appropriées qui peuvent impliquer l'agression (Richard et Dodge, 1982). De plus, des difficultés à évaluer les conséquences d'une solution choisie sont souvent reliées à des comportements agressifs chez les enfants.

Le cadre théorique de la cognition sociale s'appuie également sur la théorie du développement du jugement moral de Piaget (1932). Celui-ci amène le concept d'intentionnalité, c'est à dire la capacité de se représenter adéquatement l'intention qui motive le comportement d'autrui. Pour Piaget, la capacité de reconnaître les intentions d'autrui s'acquiert de façon développementale. Il démontre que les enfants commencent à discerner des nuances dans la nature des gestes émis par les autres seulement vers l'âge de 6-7 ans. Ce n'est que vers l'âge de 10 ans que l'enfant serait en mesure de tenir compte de l'intentionnalité dans leur jugement sur le degré de responsabilité attribué à autrui.

Le développement de la compétence sociale est mis en relation avec le développement des habiletés à identifier et à tenir compte du point de vue d'autrui tant sur le plan perceptif, cognitif, qu'affectif (Shantz, 1983). Les changements qui

apparaissent dans les relations entre enfants durant la prime enfance et l'enfance sont dus à une évolution des capacités sensorimotrices, des habiletés cognitives et au développement du contrôle des pulsions (Hartup, 1983). La compréhension que l'enfant a de l'intention que les autres lui portent et son habileté à composer avec les messages sociaux complexes sont deux facteurs importants qui apparaissent durant l'enfance et qui sont à la base de changements au niveau de l'interaction sociale. Ainsi, à mesure que les habiletés cognitives de l'enfant se développent, il acquiert la capacité d'appréhender celles des autres de façon de plus en plus complexe. Il ne réagit pas seulement au comportement des autres; il interprète ce comportement en tant que processus d'expression subjectif de l'autre. Ce processus subjectif devient significatif pour l'enfant témoin du comportement, ce qui permet à ce dernier de comprendre le monde physique et social dans lequel les autres vivent. Ce processus comporte des composantes cognitives et affectives.

A partir de son modèle du traitement de l'information, Dodge (1985b, 1986a, 1986b) décrit, avec une certaine prudence, la façon dont les étapes du processus apparaissent chez les enfants agressifs. Lorsque ces enfants entrent en contact avec leurs pairs, ils semblent appréhender que ces derniers soient hostiles à leur égard, en raison d'expériences passées qu'ils ont en mémoire. Lorsqu'ils arrivent à la phase du décodage des indices sociaux, ils ont tendance à focaliser de façon sélective

sur les indices à caractère hostile. Il devient alors fort probable qu'ils interprètent les intentions d'autrui de façon hostile; ce qui les amènent à envisager des solutions qui répondent à la perception d'une menace ou de comportements agressifs. Suite à une évaluation impulsive et sommaire des conséquences possibles de certaines réactions, l'enfant agressif sélectionne un comportement agressif en guise de réponse. Étant donné que ce comportement est de nature à provoquer et agresser les pairs, ceux-ci sont portés à répliquer. Cette réponse de la part des pairs est à nouveau interprétée avec une connotation aggressive, ce qui a pour effet de renforcer chez l'enfant le sentiment que les pairs lui sont hostiles. Le comportement agressif s'engage donc dans un cercle vicieux difficile à briser.

Un acte ambigu de la part d'un pair est donc interprété comme étant un acte intentionnel et agressif par l'enfant agressif. Au cours de cette interaction, le pair normal devient l'objet d'une provocation aggressive qui lui semble injustifiée et il interprète cette information comme une évidence que l'enfant agressif lui est hostile. Il voit ce dernier comme ayant des comportements inappropriés socialement et en vient à détester l'enfant agressif et à le traiter de façon antisociale. Ce comportement de la part des pairs confirme chez l'enfant agressif le fait que les pairs lui sont hostiles. Ainsi à travers le temps, l'enfant agressif et ses pairs développent des biais d'attribution envers chacun, ce qui alimentent l'hostilité ressentie entre eux (Dodge et Richard, 1985).

L'attitude fait partie du champ d'étude de la cognition sociale. Ce cadre théorique considère que l'attitude est chargée affectivement et qu'elle est reliée aux processus cognitifs et aux comportements. En fait, ces trois concepts sont les composantes de l'attitude et constituent les trois catégories de réponse au stimulus (Rosenberg et Hovland, 1960).

Comme on peut le constater, la théorie de la cognition sociale comporte entre autres, des concepts tels la compétence sociale, l'habileté sociale, l'attitude, l'intentionnalité, la perception, l'interprétation et les biais d'attribution comme étant différents facteurs qui influencent le comportement d'un individu. La façon dont celui-ci perçoit et interprète le comportement d'une personne influencera le comportement qu'il aura envers celle-ci. A l'intérieur de ce même cadre théorique, l'attitude est formée des composantes affectives, cognitives et comportementales et elle se manifeste par ces composantes. Le modèle de Dodge qui s'inscrit dans la théorie de la cognition sociale, fournit quelques explications sur la relation entre la production de comportement d'un enfant et l'attitude des pairs face au comportement produit. Enfin, il est intéressant de mentionner le fait que la théorie de la cognition sociale de Dodge met davantage l'accent sur les composantes cognitives de l'attitude alors que la théorie du behaviorisme paradigmique de Staats insiste davantage sur la composante affective de l'attitude. Par contre, ces deux cadres théoriques comportent aussi des éléments de complémentarité.

### B. Les résultats de la recension de Gagnon et Vitaro (1988)

Gagnon et Vitaro (1988) soulignent que depuis une quinzaine d'années, un bon nombre d'auteurs ont étudié la relation entre certaines habiletés sociales et l'attitude des pairs (Asher, 1985, Coie, 1985, Coie, Dodge et Kupersmidt, 1987, Dodge, 1983, 1985a, 1985b, 1986a, 1986b; Gagnon, C., 1988, Hartup, 1983, 1986, Hops et Finch, 1985; Radke-Yarrow Zahn-Waxler, Barrett, Darby, King, Pickett et Smith, 1976; Radke-Yarrow Zahn-Waxler et Chapman, 1983; Schneider, Rubin et Ledingham, 1985). De façon générale, Master et Furman (1981) affirment que la popularité d'un enfant auprès de ses pairs résulte davantage de la qualité de ses interactions avec les membres de son groupe social plutôt que du nombre d'interactions. Ces mêmes auteurs ont mis en évidence que la considération ou l'estime d'un pair pour un(e) camarade est liée aux comportements manifestes de ce dernier à son égard. Par ailleurs, cette considération ou cette estime semble peu liée au comportement d'un camarade envers les autres enfants. Des comportements positifs à l'égard des pairs seraient donc des facteurs déterminants au niveau de la popularité des enfants (Berndt, 1983) puisque ces derniers produisent des comportements de type pro-sociaux.

Des enfants appartenant à un même groupe sociométrique pourraient posséder un profil comportemental semblable. Ainsi, des conduites tel sourire, saluer, se joindre à une activité en cours en respectant les règles établies, faire des invitations,

entretenir une conversation, partager, coopérer, savoir apprécier ce que les autres font, aider, complimenter et caresser sont des suggestions de conduites associées à des réactions favorables, à des attitudes positives de la part des pairs ou encore à une situation sociométrique avantageuse (Tremblay, Strain, Hendrickson et Shores, 1981; La Greca, 1983; Strain, 1983, Bégin et Marquis, 1986; Bégin et Pettigrew, 1988; French et Waas, 1985a, 1985b; Gresham, 1984; Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Rubin, Daniels-Beirman et Hayvren, 1982; Vitaro et al., 1988). De la même façon, les enfants perçus comme serviables, coopératifs, aimables, compréhensifs, meneurs, habiles au jeu et ayant une belle apparence reçoivent davantage de cotes d'appréciation élevées et des désignations positives (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Hymel et Rubin, 1985).

Ces répertoires de comportements rejoignent ceux que Dodge (1983) et Putallaz (1983) ont reliés à un statut sociométrique de popularité à l'intérieur d'un groupe de pairs chez des enfants d'âge scolaire. Par contre, l'absence de ce type de comportement accompagnée d'une contrepartie négative soit l'agressivité verbale ou physique, la dérogation aux règles lors d'une activité, l'indiscipline, la conduite aberrante, l'impulsivité, la menace ou l'attaque entraînent le rejet de la part des pairs (Begin et Pettigrew, 1988; Bierman, 1986; Coie et al., 1982; Milich, Landau, Kilby et Whitten, 1982; Vitaro, Tremblay, Gagnon et Royer, 1988). Les données provenant d'une observation directe rejoignent l'ensemble des faits précédents

(Dodge, Schlundt, Shocket et Delugach, 1983).

Dilorenzo et Foster (1984) ont vérifié de façon expérimentale des liens de causalité entre d'une part, les comportements d'initiations d'interactions et de réponses aux initiations des autres et d'autre part, l'attitude plus positive de la part des pairs.

Les enfants populaires semblent posséder plus de connaissances et d'habiletés au niveau de la communication ainsi que sur la façon de se faire des amis; ils distribuent et reçoivent également plus de renforcements positifs que les enfants impopulaires (Gottman, Gonso and Rasmussen, 1975). Quelques études longitudinales (Coie et Dodge, 1983; Coie et Kupersmidt, 1983; Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Vitaro et Charest, 1988) portant sur l'observation d'enfants dans différents groupes ainsi que certaines études sur l'impact de divers programmes d'intervention (Coie et Krehbiel, 1984; Gottman, Gonso et Schuler, 1976; Ladd, 1981; Oden et Asher, 1977; Vitaro et Charest, 1988) permettent de croire qu'il existe un lien causal entre les comportements et le statut sociométrique; et que ce lien va dans le sens que le comportement joue un rôle causal dans l'attribution du statut sociométrique.

A l'intérieur de ces recherches, l'attitude des pairs est généralement évaluée à l'aide de mesures sociométriques. Trois méthodes sont habituellement utilisées. Il y a d'abord la méthode des désignations qui comprend des désignations positives ou choix préférentiels et des désignations négatives ou rejets.

Ces désignations ont pour but d'identifier les enfants qui provoquent une réaction émotionnelle sur la base de l'attrait ou du rejet maximal chez les autres enfants de la classe ou du groupe. Comme deuxième méthode, l'échelle d'appréciation consiste à attribuer à chaque enfant du groupe une cote numérique en relation avec le degré d'attraction que produit l'enfant évalué au tant que partenaire de jeu ou de travail. Le contraste dyadique est une autre façon d'évaluer le statut sociométrique. Cette méthode consiste à paire tous les enfants du groupe en réalisant toutes les permutations possibles. À chaque permutation, l'enfant montre avec lequel des deux enfants pairés il préfère jouer.

A partir de la question de recherche et suite aux données recueillies dans cette recension d'écrits, on peut conclure que le fait de maîtriser des habiletés sociales et de produire des comportements jugés compétents par l'environnement garantit une appréciation des pairs et une intégration satisfaisante au sein d'un groupe.

### Les recensions antérieures portant sur les enfants agressifs

Le thème de la relation entre le comportement des enfants agressifs et l'attitude des pairs à leur égard est traité à l'intérieur de cinq recensions antérieures. Ces recensions sont présentées simultanément en raison de leur objectif commun: démontrer la relation entre le comportement des enfants agressifs et le rejet de la part des pairs. Cette section nomme ces recensions, décrit leurs objectifs spécifiques et présente de façon globale leurs résultats.

Une première recension soit celle de Gresham (1981) traite de l'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants handicapés tout en faisant un parallèle avec les enfants perturbés affectifs. La recension de Parker et Asher (1987) a pour but de vérifier s'il existe un support empirique pour conclure que les enfants rejetés ont une plus grande chance que les autres de développer d'importantes difficultés, ce qui permet de les considérer comme un groupe d'enfants à risque. La revue de Asher, Renshaw et Hymel (1982) pour sa part, met l'accent sur l'habileté des enfants à initier une relation sociale, à maintenir cette relation et à résoudre des conflits interpersonnels en comparant les enfants populaires et les enfants non populaires. La recension de Dodge et Richard (1985) explore les relations interpersonnelles des enfants agressifs, en plus de se pencher sur le processus de la cognition sociale des pairs envers les enfants agressifs, incluant le rôle de

l'agression dans l'appreciation d'un enfant. Enfin, celle de Gagnon (1988) vise à faire une synthèse des travaux de recherche qui portent sur l'étude des enfants présentant des problèmes d'adaptation avec leurs pairs.

Les résultats de ces recensions portent sur le portrait comportemental des enfants rejetés, sur l'agressivité comme classe de comportement, sur des comportements connexes et sur le rôle de l'attribution.

Plusieurs recherches citées démontrent que les enfants perturbés affectifs et ceux ayant des désordres de comportement tels l'agressivité sont souvent rejetés des pairs (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Coie, Dodge et Kupersmidt, 1987; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo et Trost, 1973; McGuire, 1973; Morgan, 1977; Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub et Neale, 1976; voir Victors et Halverson, 1976 dans Gresham, 1981; Walker, 1971; voir Weintraub, Prinz et Neale, 1978 dans Gresham, 1981). Cette relation est également démontrée chez les enfants handicapés intellectuels et les enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Asher, Renshaw, Gerci et Dor (1979) montrent que les enfants rejetés manifestent davantage de comportements agressifs à caractère physique, de verbalisations hostiles et de violation de règles que les enfants populaires afin de résoudre différentes situations. Suite à l'analyse des écrits sur la relation entre le comportement et l'acceptation sociale (Asher et Hymel, 1980; Asher et al., 1977; Hartup, 1970; Moore, 1967), Oden et Asher

(1977) identifient quatre catégories de comportement qui semblent prédire l'acceptation des pairs. Ces catégories sont la participation, la coopération, la communication et le support. Le rejet de la part des pairs pourrait donc être relié à un déficit d'un ou de plusieurs comportements appartenant aux catégories mentionnées ci-haut.

Asher, Renshaw et Hymel (1982) mettent en évidence que les enfants rejetés sont moins habiles à initier des relations avec les pairs, à maintenir ces relations et à résoudre des conflits interpersonnels. Le manque d'habileté de ces enfants fait qu'ils utilisent moins de stratégies telles souhaiter la bienvenue, donner et demander des informations, s'engager dans la relation en invitant des camarades chez lui (Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975). Putallaz et Gottman (1981) observent que les enfants rejetés, lorsqu'ils essaient de se joindre à une dyade, ont tendance à poser des questions intrusives, à être plus désagréables, à parler d'eux-même, à exprimer rapidement leurs sentiments ou leurs désaccords et à poser des questions. Ils ont également tendance à modifier à leur goût, l'activité en cours plutôt que de s'intégrer et de s'adapter à cette activité. Ces comportements ont pour effet d'attirer l'attention sur celui qui tente de se joindre à l'activité, plutôt que sur l'activité elle-même, ce qui peut susciter des réactions négatives de la part des autres enfants.

Parker et Asher (1987) mentionnent l'importance de faire une distinction entre les enfants rejetés et les enfants

négligés. Les enfants rejetés sont plus agressifs et dérangeants dans leurs comportements (Coie et al., 1982; Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge, Coie et Brakke, 1982; Dodge, Schlundt, Schocken et Delugach, 1983), leur statut est plus stable dans le temps (Coie et Dodge, 1983; Coie et Kupersmidt, 1983; Newcomb et Bukowski, 1983), ils ont un plus grand sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale (Asher et Wheeler, 1985) et une plus grande expérience de difficultés académiques (Green, Vosk, Forehand et Beck, 1981; Muma, 1968; Porterfield et Schlichting, 1961). Les enfants négligés ne présentent pas ces genres de problèmes, par contre ils ont une forte tendance à être timides et peu interactifs (Coie et al., 1982; Dodge, 1983; Dodge et al., 1982; Ladd, Price et Hart, 1987).

L'attribution d'un statut sociométrique négatif semble reliée à des comportements où l'égocentrisme est fort présent (Gagnon, 1988). Tant dans les situations d'entrée dans un groupe, que dans la façon de réagir aux provocations des pairs ou encore dans le respect des règles du groupe, les enfants rejetés ne semblent pas suffisamment prendre en considération le point de vue des pairs, leurs opinions, leurs sentiments ou leurs intentions. Comme les enfants rejetés sont centrés sur leurs besoins immédiats, ils semblent inhabiles ou ils ne prendraient pas le temps nécessaire à considérer leur propre point de vue en même temps que celui des pairs pour juger de l'initiative à prendre selon le but poursuivi. Les principes de coopération, de respect mutuel, de réciprocité, de compromis ou de

sensibilité interpersonnelle semblent déficients chez les enfants rejetés (Gagnon, 1988). Il semble donc que ces enfants manquent de connaissance ou de savoir-faire social.

Selon Bierman (1986), l'agressivité est une classe générale de comportements mais ce ne sont pas tous ces comportements qui sont socialement inacceptables. L'acceptabilité d'un comportement agressif peut être influencée par le fait que l'acte agressif soit de nature instrumentale (c'est à dire un acte impersonnel ayant pour but d'obtenir un objet ou un territoire), de nature hostile (un acte dirigé envers une personne) ou qu'il soit provoqué ou non provoqué. Il semble donc important que l'agressivité interpersonnelle soit distinguée des comportements impulsifs, hyperactifs et de distraction puisque ces deux groupes suivent probablement des trajectoires développementales différentes.

De plus, la façon dont les pairs perçoivent les comportements et les intentions des enfants agressifs détermine leurs réactions face à ces enfants. Dans une de ses recherches, Dodge (1980) obtient les résultats suivants: les pairs attribuent cinq fois plus d'intentions hostiles aux enfants qu'ils identifient agressifs qu'à ceux identifiés non agressifs. Les pairs ont également plus tendance à réagir de façon agressive envers les enfants agressifs qu'envers les enfants non agressifs. Dodge et Frame (1982) trouvent une corrélation positive entre la fréquence de manifestations de comportements agressifs par un enfant et la fréquence avec laquelle il est l'objet de

l'agressivité des pairs.

Une catégorie de comportements jugés inappropriés socialement et qui coexistent avec le comportement agressif sont les comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention. Les enfants hyperactifs ont tendance à manifester plusieurs comportements sociaux jugés négatifs et à être ainsi rejetés des pairs (Bierman, 1986). Certains enfants hyperactifs manifestent plusieurs comportements agressifs et démontrent d'importants désordres de conduite tandis que d'autres enfants hyperactifs manifestent peu de comportements agressifs (Prinz, Conner et Wilson, 1981). Les enfants qui présentent des comportements agressifs ont tendance aussi à avoir des comportements d'hyperactivité alors que plusieurs enfants hyperactifs produisent peu de comportements agressifs. Ainsi, le rejet de la part des pairs qui est associé à l'hyperactivité peut être dû aux comportements agressifs qui y est associé plutôt qu'au comportement hyperactif lui-même. Cependant, Pelham et Bender (1982) obtiennent des résultats différents. Les enfants ayant un haut niveau d'hyperactivité et un faible niveau d'agressivité semblent fortement rejetés des pairs. Le comportement hyperactif semble donc susciter le rejet des pairs même s'il n'est pas accompagné par un haut niveau de comportement agressif (Pelham et Bender, 1982).

Différents critères sont utilisés par les enfants afin de choisir les pairs qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas. Les premiers sont choisis en relation avec la fréquence des

comportements prosociaux et les seconds avec la fréquence des comportements agressifs et dérangeants. Les pairs font une distinction importante entre le comportement agressif provoqué et non provoqué. Celui provoqué est assez bien accepté des pairs puisqu'il est justifié alors que le comportement non provoqué, c'est à dire le comportement agressif manifesté de façon gratuite, est fortement relié au rejet de la part des pairs (Dodge et Frame, 1982).

Les caractéristiques du provocateur dans les interactions sociales semblent avoir un effet important sur l'attribution d'intentions des pairs ainsi que sur leurs comportements agressifs envers le provocateur. La perception qu'un enfant a d'un autre enfant peut affecter l'interprétation qu'il fait des comportements de ce dernier. Ainsi, les pairs attribuent beaucoup plus d'intentions hostiles envers un enfant qu'ils jugent agressif qu'envers un enfant jugé non agressif. Ils ont également plus tendance à réagir ou riposter agressivement envers un enfant agressif. Comme l'explique le modèle de Dodge, l'attribution et les comportements agressifs d'un enfant envers les pairs amènent ceux-ci à détester cet enfant et à réagir de façon antisociale et agressive envers lui. De fois en fois, l'enfant et les pairs développent des biais d'attribution envers chacun et alimentent ainsi l'hostilité entre eux. Il s'agit donc d'un cercle vicieux entre l'attribution d'hostilité et le comportement agressif.

Richard (1985) vérifie l'hypothèse que les biais

d'attribution envers les enfants agressifs s'accroissent chaque jour, que ces mêmes enfants agressifs ont tendance à attribuer trop d'intentions hostiles à tous les pairs, ce qui augmente la fréquence de comportements agressifs manifestés par ces enfants; ces comportements agressifs mènent au rejet de la part des pairs. De plus, un comportement négatif manifesté par un enfant apprécié des pairs sera interprété comme étant accidentel par ces derniers tandis qu'il sera interprété comme étant hostile si un enfant non apprécié se comporte de la même façon (Imamaglo, 1976). Dodge (1984a) arrive à la conclusions que les pairs ont tendance à avoir une forte proportion de comportements antisociaux envers les enfants perçus comme étant agressifs.

La relation réciproque entre le comportement agressif et le fait d'être l'objet d'agression et entre l'attribution d'intention hostile aux autres et l'attribution d'intention hostile que ceux-ci nous attribuent suggère un modèle d'influence réciproque qui est démontré par Dodge (1980). Les enfants qui manifestent plusieurs comportements agressifs durant leurs premières rencontres sont plus sujets à être rejetés des pairs (Dodge, 1983; Kupersmidt, 1983).

Ainsi, les comportements visant à briser l'harmonie d'un groupe mènent à l'attribution d'un statut sociométrique négatif ou au rejet, et non l'inverse (Coie et Kupersmidt, 1983). Différentes études (Putallaz, 1983; Putallaz et Gottman, 1981; Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983) mettent en évidence que les comportements observables d'un enfant prédisent son

statut sociométrique et non l'inverse. L'agressivité semble donc être un facteur déterminant du rejet des pairs durant l'enfance. Enfin, l'inhabileté d'un enfant à s'accommoder à un groupe dans lequel il s'introduit caractérise bien l'enfant rejeté des pairs.

Il semble donc que la relation qui existe entre le comportement d'un enfant agressif/hyperactif et le statut sociométrique attribué par les pairs est influencée par les comportements négatifs de ce premier tels se battre, donner des coups de pieds, crier des injures, etc. Ce genre de comportement provoque le rejet de la part des pairs et peut même amener ceux-ci à adopter des comportements agressifs à l'endroit de l'initiateur. A la lumière de la théorie des attitudes, l'auteur déduit que l'attitude des pairs est influencée par les comportements de l'enfant agressif. La pauvreté d'habileté sociale amène l'enfant agressif à être mis en marge par les pairs normaux. La partie qui suit est celle des sources primaires. Elle traite essentiellement des études qui apportent des éléments de réponse à la relation entre le comportement des enfants agressifs/hyperactifs et l'attitude des pairs à leur égard.

## LES SOURCES PRIMAIRES

La partie des sources primaires vise à décrire en détail différentes recherches qui apportent des éléments de réponse à la question sur la relation entre le comportement des enfants agressifs/hyperactifs et l'attitude des pairs à leur égard. Cinq études primaires sont présentées soit celle de Dodge (1980), celle de Dodge et Frame (1982), celle de Dodge (1983), celle de Dodge, Schlundt, Schocken et Delugach (1983) et enfin celle de Bégin (1986). Les résultats présentés sont ceux qui sont directement en relation avec la question de recherche de la présente étude.

### L'étude de Dodge (1980)

L'étude de Dodge (1980) a pour but de vérifier l'hypothèse que si un enfant a la réputation d'être agressif, les pairs seront davantage portés à lui attribuer une intention hostile lors d'une situation ambiguë que si l'enfant est réputé pour ne pas être agressif.

Cette recherche de type corrélationnel comporte une variable indépendante: le statut des enfants acteurs dans les histoires. Cette variable a deux niveaux: agressif et non-agressif; et elle est mesurée à l'aide de la méthode de désignation. L'étude comporte quatre variables dépendantes qui sont les réponses aux quatres questions posées aux pairs. Ces questions sont explicitées dans la section du matériel. L'étude

questions sont explicitées dans la section du matériel. L'étude comprend deux variables contrôles soit le niveau scolaire (2e, 4e, 6e) et le contenu de l'histoire (lunch vs terrain de jeu).

L'échantillon comprend 90 garçons de milieu rural et de niveau économique faible à moyen, fréquentant respectivement le 2e, 4e et 6e niveau primaire. A chacun de ces niveaux, 15 garçons agressifs et 15 non agressifs sont sélectionnés.

Les statuts d'agressifs et de non-agressifs sont mesurés par la méthode de désignation. Cette méthode consiste à demander à l'enfant de nommer trois pairs correspondant le plus à des comportements précis. Deux de ces comportements sont de nature agressive (celui qui commence les batailles, celui qui dérange le groupe) et les deux autres portent sur la coopération. Pour mesurer le statut sociométrique, on demande ensuite à l'enfant de nommer les trois pairs qu'il aime le plus et les trois qu'il aime le moins. De plus, le professeur évalue ses étudiants en cotant, sur une échelle de 1 à 9, le comportement des enfants lors des relations sociales, des initiations de batailles et de l'implication dans une bataille. Les statuts sont calculés à partir de critères préétablis. Le nom des quatre enfants ainsi sélectionnés est utilisé dans les histoires racontées aux pairs. Deux de ces enfants sont choisis en fonction de leurs comportements agressifs et deux autres sont choisis en fonction de leurs comportements non-agressifs.

La réponse des pairs est obtenue à partir de deux histoires qui leur sont racontées de façon individuelle, et elle

est mesurée par une série de quatre questions qui leur sont posées. Dans ces histoires, le nom des enfants jugés agressifs et non agressifs sont utilisés à tour de rôle pour identifier l'acteur des histoires. Dans la première histoire, le sujet doit imaginer qu'il est assis à une table pour une collation. Alors qu'un enfant (identifié par un nom) approche de la table, le gobelet de lait de celui-ci se renverse dans le dos du sujet. Dans la seconde histoire, le sujet doit imaginer qu'il est dans le terrain de jeu jouant à se lancer la balle. Lorsque l'enfant (identifié par un nom) attrape la balle, il la lance et elle frappe le sujet dans le dos. Les deux histoires sont racontées de façon à ce que l'intention de l'enfant soit ambiguë. Et enfin, une série de quatre questions est posée aux sujets. La première question implique l'attribution d'intention de la part du sujet envers l'enfant de l'histoire (intentionnel-accidentel); la seconde vérifie quel comportement aurait le sujet envers l'enfant (agressif-non agressif); la troisième vise à voir comment le sujet pense que l'enfant réagira par la suite (agressivement- ne fera rien- sera aimable); et la quatrième vérifie si le sujet peut avoir confiance envers l'enfant (peut avoir confiance- ne peut pas avoir confiance). Les réponses des sujets sont cotées 1, 2 ou 3. Notons que chaque interview est enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo.

La procédure de l'expérimentation se déroule de la façon suivante. Pour chaque série de questions, l'intervieweur raconte au sujet une des deux histoires hypothétiques dans

laquelle un enfant est impliqué et qui a un dénouement négatif pour le sujet interviewé. La tâche du sujet est de décrire la façon dont l'incident a pu se produire, puis il lui est demandé de répondre aux quatres questions.

Les résultats démontrent que les sujets réagissent plus souvent de façon agressive envers les enfants jugés agressifs qu'envers les enfants jugés non agressifs. Les sujets pensent que les enfants agressifs auront plus tendance à continuer à agir de façon agressive que les enfants non agressifs. De plus, les sujets refusent plus souvent d'avoir confiance envers les enfants agressifs qu'envers les enfants non agressifs. Ces résultats démontrent l'importance de la réputation d'un enfant lors de l'attribution que font les pairs des intentions de cet enfant et des comportements de ce dernier envers le pair. Ainsi, les enfants qui sont reconnus comme étant agressifs se font attribuer davantage d'intentions hostiles, sont plus souvent l'objet de réactions agressives et sont perçus en fonction qu'ils continueront à agresser. De plus, les pairs ont beaucoup moins confiance envers les enfants agressifs qu'envers ceux non agressifs. Les données suggèrent également que les conséquences négatives associées au statut donné s'accentuent avec le temps et que les enfants plus vieux souffrent davantage de ces conséquences négatives que les enfants plus jeunes.

L'étude de Dodge et Frame (1982)

L'étude de Dodge et Frame (1982) vise d'abord à vérifier s'il existe une relation entre la fréquence avec laquelle un enfant initie un acte agressif envers les pairs et la fréquence avec laquelle il est l'objet de l'agression non provoquée des pairs. L'étude vise également à répondre aux questions suivantes: l'enfant ayant acquis un statut d'agressif a-t-il plus ou moins tendance que les enfants non agressifs à être l'objet d'agression; et est-ce que la relation entre le statut d'agressivité et la fréquence avec laquelle l'enfant est l'objet d'agressivité change à travers le temps, à mesure que les enfants dans le groupe se connaissent mieux.

Cette étude longitudinale d'une durée de huit semaines est de type corrélationnel. Elle comporte une variable prédictive (indépendante): les comportements agressifs manifestés par les sujets. Cette variable est mesurée par deux méthodes d'observation. L'étude comporte également une variable critère (dépendante): le statut des enfants (agressif, moyen, non-agressif), obtenu par la perception des pairs par rapport aux comportements produits suite à la passation d'un mini questionnaire. L'étude comprend aussi des variables contrôles soit l'effet des sessions (1 à 8), l'initiateur de l'acte agressif (sujet vs pairs) et le type d'agression (verbale ou physique).

L'échantillon comprend 56 garçons âgés entre 7 et 8

ans, du deuxième niveau primaire et provenant de 12 écoles locales. Chaque garçon est assigné à un des 7 groupes de 8 garçons chacun, avec la restriction qu'aucun ne devait avoir eu de contact au préalable avec les autres garçons du même groupe. Compte tenu que le premier groupe est utilisé en tant que groupe pilote, seules les données des 6 groupes (48 garçons) sont utilisées pour l'analyse des résultats.

Les comportements des sujets sont déterminés de deux façons. Il y a d'abord l'observation directe. Trois observateurs sont assis derrière une vitre-miroir. Ces observateurs cotent les comportements de chaque enfant selon une séquence temporelle et une grille d'observation préétablies. La grille d'observation renferme 18 catégories de comportements subdivisés en 5 groupes: activité solitaire, jeu d'interaction, verbalisation, contact physique avec un pair et interaction avec le leader du groupe. L'observation comprend entre autres la réaction des pairs face aux comportements des enfants (positive/acceptation, neutre/ignorance, négative/rejet); et les comportements agressifs non provoqués dirigés envers les pairs. Un comportement non provoqué est défini comme n'étant pas précédé par un comportement agressif d'un pair pour une période d'au moins 30 secondes. Les comportements agressifs sont de deux ordres: l'agression verbale et l'agression physique.

La deuxième façon d'amasser des données sur les comportements agressifs manifestés par les sujets est l'utilisation du système vidéo. Ce système permet d'avoir plus

d'informations sur la façon dont les enfants initient et terminent une interaction avec les pairs. La caméra vidéo est continuellement en marche tout au long des séances.

L'évaluation du statut sociométrique est réalisée à la fin des huit sessions. À l'intérieur d'interviews individuels, l'enfant doit nommer le pair qui commence le plus fréquemment des batailles et frappe les autres garçons. Il doit ensuite nommer un second pair, un troisième et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il ait nommé les sept pairs de son groupe. Les statuts d'agressif, de moyen et de non-agressif sont calculés à partir de critères préétablis.

La procédure de l'expérimentation se déroule de la façon suivante. Chaque groupe d'enfants se rencontre pour une période d'une heure par session pour un total de 8 sessions. Une femme adulte anime ces sessions. Les 20 premières minutes sont des activités structurées afin de simuler l'atmosphère d'une classe. Les 40 minutes suivantes sont des activités libres où les enfants peuvent jouer avec des jouets et bricoler, tandis que l'adulte est assis dans un coin de la classe.

Les résultats de cette recherche montrent que la fréquence avec laquelle un garçon initie des actes d'agression verbale et physique est fortement corrélée avec la fréquence avec laquelle les pairs initient des actes agressifs envers lui.

Les résultats obtenus par l'attribution des statuts d'agressif, de moyen et de non-agressif montrent que les garçons qui initient et reçoivent plus d'actes agressifs que les autres

gargons, obtiennent un statut d'agressivité octroyé par les pairs. Le groupe d'enfants agressifs initient 3,8 fois plus d'agressivité verbale que le groupe des non agressifs et reçoivent 2 fois plus d'agressivité verbale. Ces derniers initient également 2,5 fois plus d'agressivité physique que les non agressifs et reçoivent 1,3 fois plus d'agressivité physique. Le nombre d'actes agressifs initiés par les enfants ayant un statut d'agressif est plus élevé que le nombre de fois qu'ils font l'objet d'agressivité; ils initient donc plus d'actes agressifs qu'ils en reçoivent. De plus en regard à la variable l'effet des sessions, les résultats montrent qu'à mesure que les sessions avancent et que les enfants se connaissent mieux, les enfants jugés agressifs sont davantage impliqués dans des actes agressifs.

#### L'étude de Dodge (1983)

La recherche de Dodge (1983) est une partie de l'étude de Dodge et Frame (1982). Il utilise donc les données recueillies dans cette dernière afin de comparer d'autres variables. En raison de l'utilisation d'un même échantillon, d'un même matériel et d'une même procédure, ces renseignements ne sont pas réitérés. Dans son étude, Dodge vise à vérifier la relation entre le statut sociométrique et la production de comportements. Elle vise également à mettre en relation l'attraction physique et le statut sociométrique et enfin à

départager le poids relatif entre l'attraction et les comportements en relation avec le statut sociométrique.

L'étude de Dodge (1983) est de nature corrélationnelle. Elle comporte une variable indépendante: les comportements produits par les sujets. Cette variable est mesurée par deux méthodes d'observation. La variable dépendante est le statut sociométrique obtenu par la méthode de désignation ainsi que par un mini-questionnaire de perception des comportements répondu par les pairs.

Les deux méthodes d'observation ne sont pas décrites ici puisqu'elles le sont dans l'étude de Dodge et Frame (1982). Le statut sociométrique est mesuré par la méthode de désignation. Cette méthode consiste à présenter les photos de chacun des sept enfants du groupe au sujet, à qui l'on demande de nommer les deux enfants qu'il aime le plus et les deux qu'il aime le moins. Cette méthode est utilisée pour sélectionner les garçons pour chacun des groupes de statut sociométrique (populaire, rejeté, négligé, controversé, moyen). Les résultats sont obtenus à partir des cotes reçues pour chacun des statuts sociométriques. En deuxième lieu, le mini-questionnaire est administré. On demande à l'enfant de classifier par ordre les 7 pairs photographiés, sur chacune des 4 catégories de comportement suivantes: l'agressivité, la timidité, le leadership et le partage.

Les résultats montrent que les comportements prédisent le statut dans une proportion de 71%. De plus, les enfants

rejetés sont ceux qui s'engagent dans des comportements agressifs et inappropriés. Ils reçoivent la plus faible proportion de réponses positives de la part des pairs; et cette proportion reste basse tout au long des sessions. La réponse des pairs est beaucoup plus négative envers les enfants rejetés qu'envers les enfants populaires même si ces premiers produisent le même comportement que les enfants populaires. Les enfants rejetés sont ceux qui approchent les pairs le plus souvent, par contre ils sont approchés de ceux-ci moins souvent que les enfants populaires. En fait, dans les premières sessions les enfants rejetés approchent les pairs plus fréquemment que les enfants populaires. Cependant, leurs approches sociales sont de courtes interactions et sont souvent refusées ou évitées des pairs.

#### L'étude de Dodge, Schlundt, Schocken et Delugach (1983)

Comme l'étude de Dodge (1983), l'étude de Dodge et al. (1983) s'inscrit dans la recherche de Dodge et Frame (1982). Les détails concernant l'échantillon et le matériel ne sont donc pas répétés. Le but de cette étude est de déterminer d'une part si les patterns de comportements d'entrée dans un groupe apparaissent durant les rencontres initiales avec les pairs durant les jeux libres; et d'autre part si ces patterns de comportement ont un impact significatif sur le statut sociométrique que les garçons acquièrent dans le groupe à travers le temps.

Cette étude est de nature corrélationnelle. Elle comporte une variable indépendante (prédictive): les comportements des sujets. Cette variable est mesurée par une méthode d'observation. La variable dépendante (critère) est le statut sociométrique. Elle est mesurée par la méthode de désignation par les pairs. L'étude comporte deux variables contrôles soit l'effet des sessions et la séquence des tactiques pour entrer dans un groupe.

Les comportements des sujets sont observés à l'aide d'un système vidéo. Les tactiques d'entrée dans un groupe sont les premiers comportements cotés en sept catégories: attendre et ne rien faire; attirer l'attention; dire une phrase orientée vers le groupe ou poser une question; dire une phrase sur soi-même; déranger; imiter le groupe de pairs; et autres tentatives. Par la suite, les observateurs cotent la réponse des pairs du groupe pour chaque tactique en terme de acceptation/positive; ignorance/neutre et rejet/négative. De plus, les observateurs cotent la proximité physique de l'enfant qui entre en interaction en relation avec le groupe de pairs.

Les résultats démontrent que les enfants ayant un statut sociométrique de négligé et de rejeté initient davantage d'entrées dans un groupe que ceux ayant un statut sociométrique de populaire et de moyen. Ils utilisent également plus de tactiques à chaque initiative. Par contre, le groupe des enfants rejetés a moins de succès auprès des pairs que les autres groupes. Le groupe des enfants négligés et rejetés s'engagent

dans une plus grande proportion de tactiques pour attirer l'attention et déranger, et dans une proportion plus faible de tactiques d'imitation que le groupe des populaires et des moyens.

Les résultats indiquent que les enfants rejetés reçoivent davantage de réponses négatives de la part des pairs que les autres enfants. Il y a donc une relation significative entre le statut sociométrique et la réponse des pairs. Il y a également une relation significative entre le type de tactique employé pour entrer dans le groupe et la réponse des pairs. Les tactiques pour attirer l'attention et déranger reçoivent davantage de réponses négatives que les autres tactiques. Les tactiques telles dire une phrase orientée vers le groupe et imiter l'activité du groupe reçoivent plus de réponses positives que les autres tactiques. Celle d'attendre et ne rien faire est suivie de neutralité ou d'ignorance.

Il y a également une relation significative entre le statut sociométrique, le type de tactique d'entrée dans le groupe et la réponse des pairs. Les enfants rejetés obtiennent moins de succès que les autres enfants même s'ils s'engagent dans les mêmes stratégies ou tactiques pour entrer dans un groupe. Par contre, lorsqu'ils utilisent la tactique d'attirer l'attention, ils obtiennent plus de succès que les autres enfants. La proximité physique de l'enfant qui entre en interaction a aussi un effet significatif sur la réponse des pairs. Ainsi, lorsque l'enfant initie l'interaction de loin, la réponse des pairs a tendance à être neutre. Lorsqu'il initie l'interaction en étant

proche physiquement, la réponse des pairs a plus tendance à être positive ou quelques fois négative.

La séquence suivante: attendre et ne rien faire; imiter les pairs du groupe; dire une phrase orientée vers le groupe est une stratégie comportementale qui obtient plus de succès pour entrer dans un groupe de pairs. Il y a une différence entre les statuts sociométriques concernant la fréquence d'utilisation de ces stratégies. Le groupe des enfants populaires et moyens utilisent ces stratégies trois fois plus souvent que le groupe des enfants négligés et rejetés. Il est possible que les enfants incompétents socialement n'aient pas appris la progression des tactiques à faible risque jusqu'à celles à haut risque.

#### L'étude de Bégin (1986)

L'étude de Bégin a pour but d'étudier la relation entre les statuts sociométriques déterminés par deux techniques, soit la désignation et l'échelle sociométrique, et l'évaluation des comportements par les pairs chez des enfants de la maternelle. Des indices de fidélité test-retest sont recueillis mais ces résultats ne sont pas présentés dans le cadre de la présente recherche. Seules les hypothèses formulées en rapport à la technique de désignation sont présentées car elles concernent directement la relation entre la statut sociométrique et la perception des comportements par les pairs.

Les hypothèses formulées sont les suivantes:

- 1) Les enfants populaires sont perçus par leurs pairs comme étant plus coopératifs, moins agressifs, moins dérangeants et comme ayant plus de leadership que les enfants des autres statuts.
- 2) Les enfants rejetés sont vus comme étant plus agressifs, plus dérangeants, moins coopératifs et moins leaders que les autres enfants.
- 3) Les enfants négligés se distinguent en étant évalués comme plus timides que les autres enfants du groupe.
- 4) Les enfants controversés sont perçus comme étant plus agressifs et plus dérangeants, mais aussi plus coopératifs et comme ayant plus de leadership que les enfants d'autres statuts.

Cette recherche de type corrélationnel comporte une variable indépendante: le statut sociométrique mesuré par la technique de désignation. La variable dépendante est le comportement des enfants évalué par les pairs à l'aide du questionnaire de perception des comportements inspiré des travaux de Coie et al. (1982), Coie et Dodge (1983) et de Dodge (1983). L'étude comporte également une variable associée soit le sexe des sujets.

L'échantillon comprend 72 enfants de la maternelle répartis en quatre classes de 18, 18, 17 et 19 enfants respectivement. Les mesures sociométriques et le questionnaire de perception des comportements sont administrés individuellement aux enfants à deux reprises soit en février et en avril. Le questionnaire d'évaluation des comportement comprend 20 questions

mesurant la coopération, le leadership, l'agressivité, la timidité et le dérangement. A chacun de ces cinqs facteurs correspondent deux items. Pour ces 10 descriptions comportementales, l'enfant doit identifier les deux pairs qui selon lui posent le plus fréquemment et le moins fréquemment le comportement en question. Ceci forme les 20 items du questionnaire. A chaque question, l'enfant doit donc pointer les deux photographies d'élèves de sa classe correspondant le plus à chacun des énoncés.

Les cotes obtenus à la technique de désignation sont transformées en cotes d'impact et de préférence social; l'impact étant la somme des cotes d'acceptation et de rejet alors que la préférence sociale s'obtient en soustrayant la cote de rejet de celle d'acceptation. Ces cotes sont ensuite transformés en cote Z afin de rendre les groupes comparables. Les statuts sociométriques sont déterminés à partir d'une échelle préétablie selon la procédure suggérée par Coie et Dodge (1983).

L'étude montrent un résultat significatif quant à l'effet du statut sociométrique sur la perception des comportements par les pairs pour cinq items du questionnaire soit -se faire réprimander souvent ( $F=4,43$ ,  $d1=2,49$ ,  $p<,02$ ) -arrêter les batailles ( $F=6,0$ ,  $d1=2,49$ ,  $p<,004$ ) -ne jamais aider les autres ( $F=5,3$ ,  $d1=2,49$ ,  $p<,01$ ) -dérangez toujours la classe ( $F=3,4$ ,  $d1=2,49$ ,  $p<,01$ ) et ne jamais déranger la classe ( $F=6,4$ ,  $d1=2,49$ ,  $p<,003$ ).

Un test de Scheffé indique que les enfants rejetés sont

perçus plus souvent par les pairs comme étant réprimandés par l'enseignante, comme dérangeant toujours la classe, ne voulant jamais aider les autres et arrêtant moins souvent les batailles que les populaires. D'un autre côté, les populaires sont perçus comme ne dérangeant jamais la classe plus souvent que les rejetés et les moyens. Une analyse factorielle réalisée sur huit items de perception est retenue en raison de leur meilleure stabilité. Les facteurs qui s'apparentent aux relations interpersonnelles négatives traduisent la perception des pairs concernant les enfants rejetés. Les enfants populaires sont perçus comme manifestant peu de comportements négatifs et respectant les règles alors que les enfants rejetés sont perçus comme manifestant beaucoup de comportements négatifs et comme étant irrespectueux des règles.

Il en ressort que la perception des pairs à la maternelle semble s'appuyer principalement à partir des comportements qui attirent l'attention tels commencer des batailles et se faire réprimander souvent par l'enseignante. Ils semblent incapables d'observer de façon stable les comportements de timidité, de solitude, ou d'identifier les enfants qui sont le moins souvent réprimandés par l'enseignante. En dépit de ces limites, leur perception des comportements permet de bien définir ce qui différencie les populaires des rejetés. Les données obtenues confirment dans l'ensemble les résultats d'études réalisées avec des enfants plus âgés.

En relation avec le lien qui existe entre le

comportement des enfants agressifs/hyperactifs et l'attitude des pairs à leur égard, on peut constater que selon la perception des pairs, les enfants rejetés ont une cote plus élevée d'agressivité que les autres enfants obtenant différents statuts sociométriques. Les pairs attribuent davantage d'intentions hostiles aux enfants agressifs, ils réagissent plus fréquemment de façon hostile et ils ont beaucoup moins confiance en eux qu'envers les enfants non agressifs. Ainsi, la fréquence avec laquelle un enfant agressif initie des actes d'agression est fortement corrélée avec la fréquence avec laquelle les pairs initient des actes agressifs envers lui. De plus, le groupe des enfants rejetés reçoit moins de réponses positives de la part des pairs que les autres enfants, et ce même s'ils s'engagent dans les mêmes comportements que ces derniers. La réponse des pairs face aux enfants rejetés devient plus fréquemment négative à travers le temps à mesure que ceux-ci augmentent la fréquence de leurs comportements agressifs. Aussi, les approches sociales des enfants rejetés sont souvent refusées ou évitées des pairs. Comme on peut le constater, la réponse des pairs varie en fonction du type de comportement produit par l'enfant; des comportements négatifs provoquant une attitude négative.

#### Les hypothèses de recherche

Les données du cadre théorique et les résultats de la recension des écrits fournissent des éléments de réponses en vue

de formuler de nouvelles hypothèses de recherche. Cinq hypothèses de recherche font l'objet de cette étude; elles sont maintenant présentées.

Le cadre théorique du bélaviorisme paradigmique suggère que les comportements d'une personne sont reliés à l'attitude de ceux qui sont témoins de ces comportements. Les écrits recensés montrent que plusieurs comportements manifestés par des enfants agressifs/hyperactifs sont relié à l'attitude des pairs à leur égard. Quatre caractéristiques comportementales font l'objet de cette recherche. Il s'agit des comportements d'inadaptation, d'agressivité-turbulence, de prosociabilité et d'anxiété-retrait social. Selon les auteurs recensés, ces caractéristiques comportementales sont souvent reliées à l'attitude. Compte tenu du cadre théorique et des études recensées, les hypothèses de recherche se formulent ainsi:

- 1) Les comportements d'inadaptation des enfants en centre d'accueil sont reliés à une attitude négative de la part des pairs.
- 2) Les comportements d'agressivité des enfants en centre d'accueil sont reliés à une attitude négative de la part des pairs.

Il est connu que les pairs identifient cinq fois plus d'intentions hostiles aux enfants qu'ils identifient comme étant agressifs qu'à ceux identifiés comme étant non-agressifs. Ils ont également tendance à réagir de façon aggressive envers ces premiers (Dodge, 1980). Ainsi, un comportement négatif manifesté

par un enfant apprécié des pairs sera interprété comme étant accidentel tandis qu'il sera interprété comme étant hostile si un enfant non apprécié produit le même comportement (Immamaglo, 1976). Ceci porte à formuler la troisième hypothèse de recherche de la façon suivante:

Les comportements de prosociabilité des enfants en centre d'accueil sont reliés à une attitude négative de la part des pairs.

Selon Tremblay et Desmarais-Gervais (1985), les comportements d'anxiété-retrait social sont associés de façon positive aux évaluations négatives par les pairs ( $\rho=,19$ ,  $p<,05$ ) et ils sont associés de façon négative avec l'évaluation positive des pairs ( $\rho=-,18$ ,  $p<,05$ ). Ceci permet donc de formuler la quatrième hypothèse:

Les comportements d'anxiété-retrait social des enfants en centre d'accueil sont reliés à une attitude négative de la part des pairs.

Comme le montre l'étude de Bégin (1986), la perception de comportements négatifs est reliée à une attitude négative de la part des pairs. Ceci fournit des indices pour la cinquième hypothèse de recherche qui est la suivante:

L'évaluation des comportements par les pairs est reliée positivement à leur attitude envers les enfants en centre d'accueil.

Les questions exploratoires

Le cadre théorique et la recension des écrits ne fournissent pas d'indices sur lesquels s'appuyer pour prédire des résultats concernant les questions exploratoires. Ces questions concernent l'effet de l'âge et de la durées de séjour sur les comportements produits et sur l'attitude des pairs. La recherche veut aussi explorer s'il y a des différences significatives entre les deux groupes de l'échantillon, soit celui formé par les enfants qui fréquentent l'école régulière et celui formé par les enfants qui fréquentent l'école spécialisée, concernant les comportements produits et l'attitude des pairs. Elle explore également la relation entre les comportements produits avec l'impact et la préférence sociale. Enfin, elle explore le lien entre l'évaluation des comportements par les enseignants et l'évaluation des comportements par les pairs.

**Troisième partie**

**La méthodologie**

Cette partie vise à décrire les moyens utilisés afin de vérifier les hypothèses de recherche. Sont décrits le protocole de recherche, les sujets qui participent à l'expérimentation, les instruments de mesure, la procédure de l'expérimentation et le plan d'analyse des données.

#### Le protocole de recherche

Le protocole de la présente recherche est de type corrélational. Il comporte une variable prédictive (indépendante): les caractéristiques comportementales des sujets. Cette variable est mesurée à l'aide du questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) et par le questionnaire de perception des comportements. La variable critère (dépendante) est l'attitude des pairs à l'égard des enfants cibles. Elle est mesurée par le statut sociométrique à l'aide de la méthode de désignation.

#### Les sujets

L'échantillon se compose de 14 garçons qui fréquentent un centre d'accueil pour enfants mésadaptés socio-affectifs dans la région de Trois-Rivières. Parmi ces garçons, 7 fréquentent une école régulière et 7 fréquentent une école spécialisée. Cette dernière accueille les enfants qui présentent des troubles

de comportements et/ou des difficultés d'apprentissage. Les classes régulières ont en moyenne 26 à 29 enfants alors que les classes spécialisées ont de 6 à 8 enfants. Les garçons participant à cette recherche sont âgés entre 7 et 12 ans et leur niveau scolaire varie de la première à la sixième année du niveau primaire. Les familles de ces enfants sont de niveau socio-économique faible à moyen. Les 14 enfants du centre d'accueil constituent l'échantillon cible. Cet échantillon est évalué par les 99 enfants qui fréquentent les classes sélectionnées incluant les enfants du centre d'accueil qui participe également à l'évaluation.

#### Les instruments de mesure

Cette section vise à décrire de façon détaillée les instruments de mesure utilisés pour la cueillette des données ainsi qu'à présenter les caractéristiques de fidélité et de validité de ces instruments. Trois instruments sont présentés. Il y a le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) et le questionnaire de perception des comportements. Tous deux ont pour but de mesurer la variable prédictive soit le comportement des sujets cibles. Puis il y a la méthode de désignation utilisée pour mesurer la variable critère soit l'attitude des pairs.

Le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP)

Le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) est un instrument de mesure conçu pour évaluer les difficultés de comportements et les compétences sociales des enfants. Il est plus souvent utilisé à des fins de dépistage des enfants qui présentent des problèmes d'adaptation. Le QECEP date de 1990; il est une adaptation du questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP). Des éléments de langage et de nouvelles dimensions plus adaptées au niveau primaire sont apportées. Le QECEP comporte trois parties. La première partie renferme 5 questions concernant le rendement scolaire, la deuxième comprend 61 questions visant à évaluer les comportements et la troisième partie comporte huit questions visant à évaluer si l'enfant a besoin d'une aide spécialisée pour les problèmes qu'il vit. Seule la partie portant sur l'évaluation des comportements est utilisée pour les fins de cette recherche. Les réponses aux 61 questions s'échelonnent sur une échelle de type Likert comportant trois points. Le QECEP est rempli par les enseignants. Il existe également une autre version du QECP pour les parents qui évaluent les comportements de leur enfant soit le QECM. Cette dernière version n'est pas utilisée dans cette recherche.

La première version du QECP fut créée à partir de trois instruments similaires. C'est en 1967 que Rutter publie le Children's Behaviour Questionnaire (Rutter, 1967). Cette échelle

d'évaluation a pour but d'évaluer les comportements des enfants qui fréquentent les écoles primaires. Elle est utilisée au cours d'une étude épidémiologique (Rutter, Tizard et Withmore, 1970). Par la suite, plusieurs chercheurs (Berg et al., 1978, 1983; Kolvin et al., 1977; Dumaret, 1979; Duyme, 1981; McGee et al., 1985; Zimmermann-Tansella et al., 1978;) l'utilisent tant au niveau primaire que secondaire.

En 1974, Behar et Stringfield publient le Preschool Behavior Questionnaire (B-PBQ) (Behar et Stringfield, 1974). Ce questionnaire qui vise à évaluer les comportements des enfants au préscolaire est une adaptation du questionnaire de Rutter. Depuis sa publication, il a largement été utilisé par plusieurs chercheurs (Bates, Maslin et Frankel, 1985; Campbell et Cluss, 1982; Erickson, Sroufe et Egeland, 1985; Rubin et Clark, 1983).

En 1980, Tremblay et Baillargeon élaborent une traduction française du B-PBQ (version à 28 items) afin d'effectuer une étude sur les difficultés d'adaptation des immigrants dans les classes d'accueil de niveau maternelle à la commission des Ecoles Catholiques de Montréal (Tremblay et Baillargeon, 1984). Cette version française du B-PBQ est utilisée dans quelques études au Québec (Desmarais-Gervais et Tremblay, 1984; Tremblay, Charlebois et Gagnon, 1985; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1985; Vitaro, Audy et Dumoulin, 1986; Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988).

En 1984, 20 nouveaux items sont ajoutés à la version française de 1980. Ces items permettent d'évaluer des

comportements positifs (prosociaux). Ils sont une traduction du Prosocial Behaviour Questionnaire (W-PBQ) créé par Weir et Duveen (1981) afin d'évaluer le comportement prosocial des enfants du primaire. Notons que Weir et Duveen ayant collaboré avec Rutter, la formulation des items du Prosocial Behaviour Questionnaire s'apparente à ceux du Children's Behaviour Questionnaire de Rutter ainsi qu'à ceux du Preschool Questionnaire de Behar et Stringfield.

Le QECP propose deux versions soit une version "comportements inadaptés" comprenant 28 items et une version "comportements inadaptés-prosociaux" comprenant 48 items. La version "comportements inadaptés" (28 items) fournit un score total d'inadaptation en plus de deux scores identifiés par une analyse factorielle soit le score d'agressivité-hyperactivité et le score d'anxiété-retrait social. Le score total d'inadaptation est calculé en additionnant les résultats des 28 items du questionnaire. Le score d'agressivité-hyperactivité est obtenu en additionnant les 13 items qui se réfèrent à cette dimension alors que le score d'anxiété-retrait social est obtenu par l'addition de 6 items décrivant des comportements anxieux et de retrait social. La version comportements inadaptés et prosociaux (48 items) donne en plus des 3 scores mentionnés ci-haut, un score de comportements prosociaux. Celui-ci est calculé par l'addition de 20 items décrivant ce type de comportement. Enfin de nouveaux items sont ajoutés au QECP et quelques éléments de langage sont modifiés afin d'adapter le questionnaire au niveau

primaire et former ainsi le QECEP.

L'intérêt pour le questionnaire d'évaluation des comportements au Préscolaire (QECP) et à l'école primaire (QECEP) est multiple. Il permet entre autres, d'effectuer un dépistage des enfants qui présentent des problèmes importants d'adaptation. Il sert également à évaluer les difficultés de comportements et les compétences sociales à l'intérieur de recherches sur l'adaptation et le développement social en milieu scolaire. Il peut enfin être utilisé d'un point de vu clinique comme base de discussion entre consultants et enseignants.

#### A. Fidélité du QECP

Comme la version du questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) date de 1990, les études de fidélité et de validité ne sont pas disponibles. Toutefois, la fidélité du questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire est démontrée à partir d'études antérieures alors que la validité du QECP est démontrée à partir d'études portant directement sur ce questionnaire. Les études concernant ce dernier sont donc présentées.

La fidélité de la version française du QECP n'a pas été vérifiée; cependant elle repose sur plusieurs études antérieures réalisées sur la fidélité des questionnaires ayant servi à l'élaboration du QECP. Ainsi, les études de Rutter (1967), Behar et Stringfield (1974), Zimmermann-Tansella et al. (1978) et Weir et Duveen (1981) démontrent que l'instrument peut être utilisé de

façon fidèle par des enseignants ayant une bonne connaissance de l'enfant. Partant de ces études, il n'est pas apparu nécessaire de vérifier la fidélité de la traduction française puisque les résultats normatifs obtenus sont semblables à ceux obtenus dans les études mentionnées ci-haut et que les études de validité sont positives (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985).

Ces études ayant principalement étudié la fidélité via la méthode des juges test-retest, montrent que le QECP est un instrument fiable. De plus, la stabilité de l'instrument est démontrée pour les composantes agressivité-hyperactivité et anxiété-retrait social pour les variables sexes, régions socio-économiques et l'âge (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987) Notons toutefois que la fiabilité de cet instrument semble meilleure lorsque l'adulte qui évalue l'enfant connaît ce dernier depuis plusieurs mois.

#### B. Validité du QECP

Plusieurs indices de validité sont disponibles pour la version de Rutter (1967) et celle de Behar et Stringfield (1974).

L'étude de Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer (1988) vise à vérifier la validité du QECP avec quatre échantillons de 1161, 1302, 464 et 377 enfants au préscolaire, provenant de quatre villes du Québec. Le premier groupe comprend seulement des garçons provenant de familles socio-économiquement faibles et vivant dans une grande ville alors que les autres

groupes proviennent de villes de grosseurs différentes. Les professeurs de ces enfants répondent au questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire. On obtient également une évaluation par les mères sous forme de trois questionnaires soit un premier portant sur les caractéristiques de la famille, un deuxième étant le QECM (la version parentale du QECP) et un troisième, le Dimensions of Temperaments Survey, pour évaluer le tempérament de leur enfant. De plus, une évaluation de la part des pairs est obtenue dans un des échantillons à l'aide de la méthode de l'échelle sociométrique et de quatre descriptions de comportement (se bat le plus; dérange le plus en classe; partage le plus ses jouets; se fait disputer le plus souvent par le professeur).

La validité concurrente du QECP est vérifiée à l'aide de l'évaluation par les pairs à l'échelle sociométrique. Les résultats démontrent que l'évaluation des professeurs en rapport aux comportements dérangeants des garçons est fortement corrélée aux désignations négatives de la part des pairs ( $r=,58$ ,  $p<,001$ ), à l'attribution d'un sourire ( $r=-,44$ ,  $p<,001$ ) et d'un visage triste ( $r=,51$ ,  $p<,001$ ) aussi bien qu'avec les trois descriptions comportementales: les batailles ( $r=,62$ ,  $p<,001$ ), déranger ( $r=,56$ ,  $p<,001$ ) et les réprimandes du professeur ( $r=,70$ ,  $p<,001$ ).

Des résultats similaires mais moins élevés sont obtenus pour la composante prosociale. L'évaluation par les enseignants est corrélée avec les désignations négatives lors de l'évaluation par les pairs ( $r=-,35$ ,  $p<,001$ ), avec le visage

sourire ( $r=,34$ ,  $p<,001$ ) et le visage tristesse ( $r=-,32$ ,  $p<,001$ ). Pour la composante anxiété, le visage neutre est positivement corrélé à l'évaluation des enseignants ( $r=,14$ ,  $p<,05$ ) et une corrélation négative est observée pour les désignations positives ( $r=-,18$ ,  $p<,01$ ), les batailles ( $r=-,14$ ,  $p<,05$ ) et les réprimandes de l'enseignant ( $r=-,16$ ,  $p<,01$ ).

La validité du QECP est également vérifiée avec l'évaluation par les mères. La corrélation la plus élevée est obtenue pour les comportements de dérangement. La corrélation entre l'évaluation des enseignants et celle des parents pour les comportements de dérangement est plus élevée chez les garçons ( $r=,46$ ,  $p<,001$ ) que chez les filles ( $r=,31$ ,  $p<,001$ ). La corrélation pour la composante prosociale est également plus élevée chez les garçons ( $r=,21$ ,  $p<,001$ ) que chez les filles ( $r=,14$ ,  $p<,05$ ). Enfin pour la composante anxiété, la corrélation est plus faible chez les garçons ( $r=,21$ ,  $p<,001$ ) que chez les filles ( $r=,31$ ,  $p<,001$ ).

L'évaluation du tempérament des enfants par les mères est également associée aux évaluations comportementales des enseignants. L'évaluation des comportements dérangeants est modérément associée à la réactivité chez les garçons et les filles ( $r=,33$  et  $r=,29$ ,  $p<,001$ ). Elle est également associée à l'attention ( $r=-,23$ ,  $p<,001$  pour les garçons;  $r=-,20$ ,  $p<,01$  pour les filles), à l'adaptabilité ( $r=,13$  pour les garçons et ,14 pour les filles,  $p<,05$ ), à l'activité ( $r=,15$ ,  $p<,01$  pour les garçons) et au rythme ( $r=-,16$ ,  $p<,05$  pour les filles). L'évaluation des

enseignants pour la composante prosociale est associée seulement pour l'attention ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ), au rythme ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ) et à la réactivité ( $r=-.21$ ,  $p<.001$ ) pour les garçons. Finalement, l'évaluation pour la composante anxiété est associée à l'adaptabilité des garçons ( $r=-.18$ ,  $p<.01$ ) et à leur rythme ( $r=-.13$ ,  $p<.05$ ).

La validité prédictive du QECP est vérifiée avec des enfants âgés de 6 à 9 ans. Le dernier groupe de l'échantillon est évalué par les enseignants, les pairs et les mères un an après la première évaluation. Les résultats sont transformés en cote Z pour calculer les corrélations. Cette première évaluation des comportements de dérangement est assez fortement corrélée avec la deuxième évaluation des enseignants ( $r=.57$ ,  $N=190$  pour les garçons;  $r=.59$ ,  $N=142$  pour les filles), avec la deuxième évaluation des mères ( $r=.37$ ,  $N=175$  pour les garçons;  $r=.34$ ,  $N=141$  pour les filles), et avec la deuxième évaluation par les pairs ( $r=.35$ ,  $N=192$  pour les garçons;  $r=.39$ ,  $N=144$  pour les filles). Pour la composante prosociale, les corrélations sont relativement élevées entre la première et la deuxième évaluation des enseignants ( $r=.44$ ,  $N=190$  pour les garçons;  $r=.40$ ,  $N=148$  pour les filles), entre la première évaluation des enseignants et la deuxième évaluation des pairs pour l'amabilité (visage sourire) ( $r=.28$ ,  $N=192$  pour les garçons;  $r=.29$ ,  $N=144$  pour les filles) et la deuxième évaluation par les mères pour les comportements dérangeants ( $r=.17$ ,  $N=175$  pour les garçons;  $r=.23$ ,  $N=141$  pour les filles). Pour la composante anxiété, les premières et deuxièmes

évaluations des enseignants ont une corrélation relativement élevée ( $r=.42$ ,  $N=19$  pour les garçons;  $r=.39$ ,  $N= 143$  pour les filles). Entre la première évaluation des enseignants et la deuxième évaluation des mères, on note une corrélation de  $r=.20$ ,  $N=176$  pour les garçons;  $r=.20$ ,  $N=141$  pour les filles.

Un sous échantillon du premier groupe est réévalué trois ans après la première évaluation. Les résultats démontrent une corrélation significative entre les deux évaluations pour la composante des comportements dérangeants ( $r=.52$ ,  $p<,001$ ).

Les résultats démontrent également que la composante prosociale classifie 75% des cas de rejet stable à l'échelle sociométrique et 78% des cas de rejet instable. De plus, les garçons qui sont dérangeants mais prosociaux lors de la première évaluation, sont vus comme étant mieux ajustés à l'âge de 9 ans que les garçons dérangeants mais non prosociaux.

Les données prédictives montrent que l'évaluation des enseignants pour les comportements dérangeants est relativement stable après un et trois ans d'intervalle. Pour la composante anxiété, les corrélations sont relativement élevées après la première année mais non significatives après trois ans d'intervalle tout comme la composante prosociale. Les résultats démontrent donc que le questionnaire d'évaluation des comportements est valide.

Le questionnaire de perception des comportements

Le questionnaire de perception des comportements implique une évaluation des comportements par les pairs. Il consiste en un questionnaire portant sur les caractéristiques comportementales perçues par les pairs. Le questionnaire de perception des comportements utilisé par Bégin et Marquis (1986) s'inspire des travaux de Coie et al. (1982), Coie et Dodge (1983) et Dodge (1983). Il comporte cinq facteurs soit la coopération, le leadership, l'agressivité, la timidité et le dérangement. À chacun des cinq facteurs correspondent deux questions subdivisées en échelle a et b (a= produit le comportement le plus souvent, b= produit le comportement le moins souvent). Le questionnaire comprend un total de vingt questions. Ainsi, la coopération se mesure par le partage des jouets avec les pairs et l'aide apportée à autrui. Le leadership se compose de l'initiative personnelle de jeux appréciés des autres et de l'initiative de contacts sociaux. L'agressivité inclut celle verbale (ridiculiser, menacer, insulter) et physique (faire mal aux autres, susciter les batailles). La timidité se compose de la fréquence des jeux solitaires et la timidité dans les relations avec les pairs. Finalement, l'item de dérangement comporte les réprobations en classe de la part de l'enseignant et le fait de souvent déranger les autres. Pour chaque question, l'enfant doit identifier les deux pairs qui selon lui, correspondent le plus au comportement cible de la question.

#### A. La fidélité de l'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs est démontrée comme étant stable à travers le temps (Minturn et Lewis, 1968; Sells et Roff, 1967), entre les sexes des évaluateurs et dans une grande variété d'âge (Minturn et Lewis, 1968). Il est démontré que l'évaluation par les pairs est très peu influencée par une tendance des évaluateurs à répondre de façon prosociale (Norman, 1963; Walder, Abelson, Eron, Banta et Laulicht, 1961; Wiggins et Winder, 1961). Trois études ont pour but de vérifier la fidélité à court terme (1 à 2 semaines), de différents questionnaires d'évaluation des comportements par les pairs. Pekarik et al. (1976) obtiennent des coefficients de fidélité variant de 0,81 à 0,95 pour les facteurs d'agressivité, retrait et amabilité du "Pupil evaluation inventory" (PEI) avec des enfants de troisième et sixième années. Carlson et al. (1984) utilisent une version modifiée du PEI avec des enfants âgés de sept à dix ans. Ils obtiennent des corrélations supérieures à 0,50 à treize des trente et un items du questionnaire. Enfin, les items d'agressivité, de sociabilité et d'hyperactivité du questionnaire de Milich et al. (1982) présentent respectivement des corrélations test-retest de 0,92, 0,84 et 0,56.

Pour leur part, Coie et al. (1982) mesurent la fidélité de l'évaluation par les pairs pour un intervalle de douze semaines. Les corrélations obtenues varient entre 0,46 et 0,88 pour les vingt-quatre items comportementaux mesurés auprès d'enfants de troisième, cinquième et huitième année.

La fidélité de la version française du questionnaire de perception des comportements utilisé par Bégin et Marquis (1986), varie de faible à modérée. Le facteur timidité est celui qui semble le moins fidèle dans le temps. Les mesures aux facteurs négatifs tels l'agressivité et le dérangement apparaissent comme étant les plus fidèles. Mentionnons également une fidélité supérieure aux dimensions A (le plus souvent) par rapport aux dimensions B (le moins souvent). Des corrélations au test et au retest entre les dimensions A (le plus souvent) et B (le moins souvent) sont réalisées pour chacun des 10 items. Comme prévu, les corrélations sont en majorité négatives mais la plupart ne sont pas significatives statistiquement. De plus, les corrélations significatives s'avèrent peu élevées (-0,20 à 0,44). On peut donc penser que la dimension B n'est pas nécessairement l'inverse de la dimension A; elle mesure plutôt un concept différent (Bégin et Marquis, 1986). Comme la dimension B (le moins souvent) est un ajout qui ne se retrouve pas dans les écrits antérieurs, les analyses effectuées portent uniquement sur la dimension A de chacun des items.

Des corrélations sont effectuées entre les dimensions A des deux items qui composent chacun des facteurs comportementaux. Les résultats indiquent que les enfants jugés agressifs verbalement sont aussi jugés agressifs physiquement ( $r=0,78$  au test et  $r=0,76$  au retest,  $p<,001$ ). La même tendance s'observe pour les enfants perçus comme dérangeants les autres et le professeur, surtout au retest ( $r=0,60$ ,  $p<,001$ ). Des corrélations

significatives mais toutefois moins élevées sont obtenues pour les facteurs de coopération et de leadership. Ainsi, le fait de prêter souvent ses jouets et d'aider les autres sont deux aspects différents de la coopération; et le fait d'être vu comme leader avec les amis n'est pas nécessairement relié au fait d'être vu comme leader dans les jeux. Enfin, le fait de jouer souvent seul n'est pas du tout relié au fait d'être perçu comme timide.

En fonction de ces résultats, Bégin et Marquis (1986) conservent seulement les dimensions A de quatre facteurs comportementaux soit l'agressivité, le dérangement, la coopération et le leadership. Les quatre facteurs retenus sont ceux qui obtiennent les réponses les plus stables de la part des enfants (Bégin et Marquis, 1986; Vitaro, Tremblay, Gagnon et Piché, 1986) soit l'enfant qui prête le plus ses jouets; l'enfant qui dérange le plus les autres; l'enfant qui invente les jeux les plus amusants; l'enfant qui se bataille le plus et fait le plus mal aux autres. Ce sont les quatres facteurs qui sont utilisés dans la présente recherche.

Même si différents questionnaires sont utilisés dans ces études, on peut conclure que la fidélité test-retest de l'évaluation par les pairs semble assez bonne (Bégin et Marquis, 1986). De plus, l'évaluation des comportements par les pairs comporte de nombreux avantages. Elle permet ainsi de tenir compte d'événements peu fréquents qui peuvent survenir. Les pairs peuvent évaluer un enfant en se basant sur un très large éventail de comportements à partir d'expériences multiples.

Ainsi, les évaluations des pairs reflètent autant les caractéristiques comportementales stables de la personne évaluée que les événements peu fréquents mais qui ont un impact psychologique important pour l'enfant (Asher et Hymel, 1981). De plus, les enfants sont moins indulgents dans leurs évaluations que les professeurs ou les parents et ont donc peu tendance à répondre par des évaluations prosociales (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub et Neale, 1976). Enfin, l'évaluation par les pairs maximise l'évaluation des caractéristiques comportementales tout en minimisant les effets de biais reliés à un seul évaluateur (Ledingham, Younger, Schwartzman et Bergeron, 1982).

#### B. La validité de l'évaluation par les pairs

Des mesures de validité prédictive sont établies à l'intérieur de deux études longitudinales. Celle de Ledingham et Schwartzman (1984) démontre l'importance de l'évaluation par les pairs en tant que prédicteur de l'adaptation académique ultérieure. Ainsi, les enfants (de première, quatrième et septième année) jugés par les pairs comme ayant d'importants troubles de comportements ont vécu significativement plus de difficultés à l'école trois ans plus tard. L'étude de Cowen et al. (1973) démontre l'efficacité du jugement des pairs comme prédicteur de troubles psychiatriques ultérieurs, en suivant des enfants de troisième année sur une période de dix ans. Selon ces auteurs, les pairs se sont avérés meilleurs évaluateurs que les professeurs, les professionnels ou les tests de personnalité.

La validité de convergence de l'évaluation par les pairs est vérifiée dans quelques études en comparant l'évaluation par les pairs avec l'observation systématique en milieu scolaire. Ainsi, dans une population de deuxième cycle du niveau primaire, les évaluations par les pairs et l'observation des interactions comportementales en classe sont modérément corrélées mais toutefois significatives (Asher et Hymel, 1981; Coie et Kupersmidt, 1983; Winder et Wiggins, 1964). On compare également l'évaluation par les pairs à celle des professeurs pour mesurer la validité de convergence. On obtient ainsi auprès d'enfants du niveau primaire des corrélations modérées ou élevées entre les deux évaluations (Glow et Glow, 1980; Ledingham et al., 1982; Pekarik et al., 1976).

Les recherches montrent que les pairs et les enseignants ont des impressions communes envers les comportements des autres enfants. Il y a toutefois une variation de perspective vu que les corrélations ne sont pas toujours élevées. Mentionnons enfin que les pairs et les enseignants ont accès à des répertoires comportementaux différents ce qui fait que l'information recueillie auprès de chacun est unique et complémentaire plutôt que redondante. De plus, il importe de mentionner que les questionnaires administrés aux enseignants sont rarement les mêmes que ceux administrés aux enfants.

Le statut sociométrique

Ce qui motive le choix de la sociométrie pour mesurer la variable critère est que cette technique permet d'obtenir une mesure de l'attitude d'autrui envers un individu (Strain et Kerr, 1981b). Elle nous informe sur les relations entre les enfants ainsi que sur la préférence des pairs envers certains enfants. La sociométrie se définit essentiellement comme une mesure de l'attraction interpersonnelle entre les membres d'un groupe spécifique (Hymel, 1983). Développée dans les années 30 (Koch, 1933; Moreno, 1934) elle est une méthode très utilisée pour étudier les relations entre les pairs. Il existe trois principales méthodes pour mesurer le statut sociométrique. Il y a l'échelle sociométrique, le contraste dyadique et enfin celle qui est utilisée dans le cadre de cette recherche, la méthode de désignation. La méthode de désignation permet de distinguer les enfants négligés des enfants rejetés d'une part, et les enfants controversés des enfants moyens d'autre part (Bégin et Marquis, 1986). Elle fournit une image plus précise des relations sociales entre les membres du groupe que les autres techniques sociométriques. De plus, la stabilité à travers le temps est démontrée en ce qui concerne les enfants du niveau primaire (Asher et Hymel, 1981).

Cette méthode consiste à rencontrer chaque enfant de façon individuelle. L'expérimentateur dépose les photographies de tous ses camarades de classe devant lui. Après avoir

identifié le camarade de classe apparaissant sur chaque photo, l'enfant doit pointer les trois pairs avec qui il aime le plus jouer et les trois pairs avec qui il aime le moins jouer. À partir des données amassées, on identifie le statut sociométrique que le groupe octroie à chacun des enfants. Le nombre total de votes positifs reçus détermine la cote d'appréciation ou de popularité pour l'enfant, alors que le nombre total de votes négatifs indique sa cote de rejet dans le groupe. À partir des cotes d'acceptation et de rejet, les enfants sont répartis dans l'un des cinq statuts sociométriques suivants: populaire, rejeté, moyen, négligé et controversé. Compte tenu le nombre de sujet participant à cette recherche, on utilise seulement les cotes positives et les cotes négatives. De plus, des cotes de préférence sociale et d'impact social sont calculées; la cote de préférence sociale étant la différence entre le nombre de cotes positives et le nombre de cotes négatives alors que l'impact se mesure par l'addition des cotes positives et négatives. La cote de préférence sociale sert à créer un continuum du degré de popularité soit de fortement populaire à fortement rejeté, alors que la cote d'impact social permet de voir la façon dont les pairs perçoivent l'enfant en fonction de l'influence positive ou négative qu'il a dans le groupe.

Les cotes d'acceptation et de rejet sont corrélées négativement et de façon modérée, ce qui veut dire que ces cotes mesurent différents aspects des relations entre enfants et qu'une cote élevée pour l'acceptation ne correspond pas nécessairement à

une cote faible pour le rejet (Gottman, 1977; Hymel et Asher, 1977; Moore et Updegraff, 1964; Roff, Sells et Golden, 1972)

#### A. Fidélité de la méthode de désignation

La stabilité test-retest est l'un des principaux avantages de la méthode de désignation (Asher et Hymel, 1981). Cette stabilité se retrouve avec les enfants du niveau primaire (voir Bonney, 1943; Busk, Ford et Schulman, 1973; Roff et al., 1972). La stabilité des choix sociométriques s'accroît avec l'âge des enfants (Busk et al., 1973; Horrocks et Buker, 1951).

Boivin et Bégin (1986) ainsi que Dorval et Bégin (1985) obtiennent des corrélations test-retest modérées mais comparables à celles de l'échelle sociométrique pour un intervalle de sept semaines avec des enfants de la maternelle. Asher et al. (1979) obtiennent des corrélations test-retest de 0,56 pour l'acceptation et de 0,42 pour le rejet. McCandless et Marshall (1957a) obtiennent un coefficient de stabilité variant de 0,22 à 0,74 à trois semaines d'intervalle avec de jeunes enfants. Roff et al. (1972) utilisent un échantillon de 15,300 enfants dont l'âge varie entre 9 et 12 ans. Ils obtiennent une corrélation test-retest de 0,50 sur les nominations positives à un an d'intervalle et une corrélation de 0,40 à trois ans d'intervalle. Les résultats pour les nominations négatives sont de 0,40 après un an d'intervalle et de 0,35 après trois ans d'intervalle. Ces résultats démontrent que la stabilité de la méthode diminue à mesure que l'intervalle entre le test et le retest s'accroît.

Pour leur part, Bégin et Marquis (1986) obtiennent un coefficient de fidélité comparable pour les deux méthodes sociométriques infirmant ainsi les résultats de Hymel (1983) et Hartup (1983). Ces résultats peuvent être expliqués en partie par la désignation de six votes positifs et six votes négatifs au lieu de trois.

La stabilité de la méthode de désignation est directement reliée à l'âge des enfants (Hartup, 1983). Ainsi, il y a moins de variance test-retest lorsque les enfants avancent en âge. Les enfants plus jeunes font les mêmes choix sociométriques de popularité dans une proportion de 50% après deux semaines d'intervalle alors que les enfants plus vieux font les mêmes choix dans une proportion variant de 60% à 90%. De plus, les variations du statut sociométrique sont plus importantes au début de la formation d'un groupe que lorsqu'il est établi depuis un certain temps.

Il semble que la fidélité n'apparaît pas comme un critère pour choisir la méthode sociométrique appropriée (Bégin et Marquis, 1986). La méthode de désignation offre une meilleure évaluation de la structure dynamique du groupe que peut le faire celle de l'échelle sociométrique.

#### B. La validité de la méthode de désignation

Plusieurs études démontrent la validité concomitante et prédictive de la technique de désignation (Hymel, 1983) car cette méthode sociométrique est la plus utilisée depuis plusieurs

années. Il est démontré que la désignation des pairs au niveau préscolaire est reliée aux observations des interactions entre les pairs par des observateurs (Dunnington, 1957b; Furman et Master, 1980; Goldman, Corsini et de Urioste, 1980; Gottman, 1977; Hartup et al., 1967; McCandless et Marshall, 1957; Moore et Updegraff, 1964; Rubin et Hayvren, 1981; Rubin et Maioni, 1975).

Un des arguments les plus solides pour l'utilisation de la méthode de désignation est sa validité prédictive plus particulièrement en terme d'identification des enfants pouvant être à risque dans leurs relations avec les pairs. Ainsi, des études démontrent que cette mesure sociométrique peut prédire des problèmes d'adaptation ultérieurs à l'adolescence ainsi qu'à l'âge adulte (Asher et Hymel, 1981; Asher et al., 1981). Des études de validité prédictive réalisées auprès d'enfants du niveau primaire et des premières années du secondaire démontrent que les scores obtenus à la méthode de désignation prédisent le décrochage scolaire (Ullman, 1957) et la délinquance juvénile (Roff et al., 1972).

Les résultats de ces études démontrent donc la validité de la méthode de désignation pour obtenir le statut sociométrique.

#### Le déroulement de l'expérience

Cette section présente une description du milieu expérimental et des procédés utilisés.

### Le milieu expérimental

L'expérimentation se déroule dans les écoles fréquentées par les sujets cibles. L'expérimentateur prépare le local de la façon suivante. La photo de classe du groupe qui est rencontré est déposée sur la table, devant la chaise du sujet. L'expérimentateur s'assoit à la droite de celui-ci avec la feuille de cotation à sa droite et la feuille de démarche dans le haut droit de la table, cachée par un coffre à crayon afin que les sujets ne puissent lire les questions.

### Les procédés

Cette section présente les procédés liés au recrutement des sujets, à la pré-expérimentation et à l'expérimentation.

#### A. Le recrutement des sujets

Le recrutement des sujets comprend un certain nombre d'opérations qui sont maintenant décrites. Le centre d'accueil a fourni la liste des bénéficiaires indiquant la date de naissance, la date d'entrée en centre d'accueil, l'école fréquentée, le niveau scolaire et le nom du professeur. Le coordonnateur de la commission scolaire a ensuite été contacté par une lettre décrivant le projet de recherche et mentionnant les conditions de base: les classes rencontrées sont celles fréquentées par les enfants du centre d'accueil (cette lettre se retrouve en

appendice A). Les enfants d'une même classe devaient être rencontrés dans la même demi-journée de façon à minimiser les échanges sur le contenu de l'expérimentation. Enfin, les enseignants devaient répondre à un questionnaire d'évaluation des comportements pour les sujets cibles. Le coordonnateur de la commission scolaire a ensuite contacté les directeurs des écoles concernées.

Lorsque le consentement du coordonnateur de la commission scolaire et des directeurs est obtenu, les directeurs des deux écoles concernées sont rencontrés afin d'expliquer le projet en détail, obtenir la liste des élèves des classes sélectionnées et prendre les arrangements nécessaires pour le local, les photos et les dates d'expérimentation. Par la suite, l'expérimentateur rencontre les enseignants afin d'obtenir leur consentement pour répondre au questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP).

Deux semaines avant la date prévue pour l'expérimentation, une lettre est envoyée aux parents par l'entremise des enfants (une copie de cette lettre se retrouve en appendice B). Cette lettre fournit les informations sur le projet et demande le consentement écrit des parents pour que leur enfant puisse participer à la recherche. Les parents se prononcent à l'aide d'un coupon-réponse qui doit parvenir à l'école, toujours par l'entremise de l'enfant, au plus tard deux jours avant l'expérimentation. L'expérimentateur va chercher les coupons-réponses à l'école et les compile. Tous les noms des élèves de

la classe sont inscrits sur la feuille de cueillette des données (voir en appendice C). Toutefois, les enfants rencontrés lors de l'expérimentation sont ceux dont les parents ont donné leur consentement.

#### B. La pré-expérimentation

Le but de la pré-expérimentation est de vérifier la pertinence des procédés prévus et d'habituer l'expérimentateur à la tâche. La pré-expérimentation est réalisée avec trois enfants dont deux sont en première année et un est en deuxième année. Chaque enfant donne, à l'aide de la photo de classe, trois désignations positives et trois désignations négatives puis répond au questionnaire de perceptions des comportements. Suite à cela, les procédés prévus sont ajustés. Ils sont maintenant décrits.

#### C. L'expérimentation

Le matin prévu pour rencontrer les sujets, l'expérimentateur installe d'abord le local qui lui est assigné. Accompagné du directeur de l'école, il va dans la classe choisie pour cette date et convient des arrangements avec l'enseignant. Les sujets sont rencontrés par ordre alphabétique. L'expérimentateur va chercher le premier sujet. Une fois l'expérimentation terminée avec celui-ci, l'expérimentateur le remercie de sa participation et lui indique l'élève qu'il devra envoyer lorsqu'il sera de retour dans la classe. On procède de

cette façon pour tous les sujets. L'expérimentateur se place toujours en vue dans le corridor afin que le sujet trouve le local facilement, puis entre dans le local en lui indiquant où s'asseoir.

Une fois que le sujet est assis, l'expérimentateur se nomme et explique la raison de sa présence ainsi que les consignes (appendice D). A l'aide de la photo de classe, le sujet doit nommer tous les élèves de sa classe (incluant les enfants en centre d'accueil). Par la suite l'expérimentateur procède à la méthode de désignation. Le sujet doit nommer les trois élèves avec qui il aime le plus jouer et les trois élèves avec qui il aime le moins jouer. Cette procédure permet aux sujets de faire leurs choix rapidement puisqu'il s'agit d'une mesure d'attitude, c'est à dire d'une mesure de réponse émotionnelle. Ensuite, le questionnaire de perception des comportements est administré (voir la feuille de consigne en appendice D). Finalement, le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) est donné aux enseignants. Une copie du QECEP se trouve en appendice E et la grille de correction en appendice F. Les enseignants ont une période de deux semaines pour répondre au QECEP. Après ces deux semaines, l'expérimentateur retourne dans les écoles pour recueillir ces questionnaires.

### Le plan d'analyse de données

Le plan d'analyse des données présente les moyens utilisés pour vérifier les hypothèses de recherche. Les données sont compilées et traitées sur SPSS-X. Le seuil de signification retenu pour les tests statistiques est de ,05.

### La vérification des hypothèses de recherche

La présente étude comporte cinq hypothèses de recherche. Les hypothèses statistiques concernants ces cinq hypothèses de recherche sont maintenant présentées.

L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) relative à la première hypothèse de recherche est la suivante: il n'y a pas de corrélation positive et significative entre la cote obtenue à l'échelle globale d'inadaptation du QECEP et le nombre de désignations négatives octroyées par les pairs.

L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) relative à la deuxième hypothèse de recherche est la suivante: il n'y a pas de corrélation positive et significative entre la cote obtenue à l'échelle d'agressivité du QECEP et le nombre de désignations négatives octroyées par les pairs.

L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) relative à la troisième hypothèse de recherche est la suivante: il n'y a pas de corrélation positive et significative entre la cote obtenue à l'échelle prosociabilité du QECEP et le nombre de désignations

négatives octroyées par les pairs.

L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) relative à la quatrième hypothèse de recherche est la suivante: il n'y a pas de corrélation positive et significative entre la cote obtenue à l'échelle d'anxiété-retrait du QECEP et le nombre de désignations négatives octroyées par les pairs.

L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) relative à la cinquième hypothèse de recherche est la suivante: il n'y a pas de corrélation positive et significative entre la cote au questionnaire de perception des comportements et le nombres de désignations octroyées par les pairs.

Le rejet de ces hypothèses nulles ( $H_0$ ) permet de ne pas infirmer les hypothèses de recherche.

Il n'y a pas d'hypothèse statistique pour les questions exploratoires.

Etant donné que le nombre d'enfants est différent d'une classe à l'autre, les analyses sont de type non paramétrique. La vérification des cinq hypothèses statistiques se fait à l'aide d'une corrélation de Spearman comportant la variable indépendante (le comportement des enfants en centre d'accueil) et la variable dépendante (l'attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil).

Une analyse de variance (test de Mann-Whitney) est effectuée pour vérifier l'effet des variables âge et durée du séjour en centre d'accueil ainsi que pour vérifier les différences de résultats concernant les deux groupes. Une

corrélation de Spearman est réalisée pour vérifier le lien pouvant exister entre les comportements produits et les cotes d'impact et de préférence sociale. Cette même corrélation est utilisée pour vérifier le lien entre l'évaluation des enseignants et l'évaluation des pairs concernant les comportements des enfants en centre d'accueil.

**Quatrième partie**

**La description et la discussion des résultats**

Ce chapitre présente la description des résultats obtenus selon le plan présenté à la fin de la partie précédente ainsi qu'une discussion de ces résultats.

#### La description des résultats

Cette section présente, pour chacune des hypothèses de recherche et pour chacune des questions exploratoires, une description des résultats ainsi que la vérification statistique des liens observés entre les variables. Le tableau 1 présente en détails ces résultats

#### Les hypothèses de recherche

La variable dépendante impliquée dans chacune des hypothèses de recherche est l'attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil. Les résultats montrent (tableau 1) que ces enfants reçoivent davantage de désignations négatives ( $x=,37$ ) que de désignations positives ( $x=,15$ ).

Tableau 1

Description détaillée des résultats  
aux trois instruments de mesure

variables	moyenne	écart type	min	max	nombre a, b
<u>Questionnaire d'évaluation des comportement à l'école primaire</u>					
Inadaptation	26,78	12,94	7,00	44,00	9
Agressivité	12,78	7,76	0	24,00	9b
Hyperactivité	2,00	2,00	0	4,00	9
Inattention	5,22	2,33	0	7,00	9
Battre	2,00	2,18	0	6,00	9
Opposition	5,67	3,12	0	10,00	9
Prosociabilité	7,11	6,92	0	17,00	9
Anxiété	6,56	3,50	1,00	11,00	9
<u>Questionnaire de perception des comportements</u>					
Prêter	,07	,13	0	,05	14
Déranger	,25	,25	0	,83	14
Bonnes idées	,11	,21	0	,63	14
Se battre	,22	,27	0	,75	14
Comp. positifs	,17	,30	0	1,00	14
Comp. Negatifs	,47	,45	0	1,50	14
<u>Désignations</u>					
positive	,15	,19	0	,67	14
négative	,37	,26	0	,83	14
<u>Variabes associées</u>					
Z Impact	,72	1,51	-2,04	3,56	14
Z Préférence	-1,09	1,41	-3,55	,73	14
Age (mois)	132,57	17,69	94,00	150,00	14
Durée séjour	15,23	3,75	10,00	20,00	13a

a: Les données concernant la durée de séjour n'étaient pas disponibles pour ce sujet.

b: le nombre de 9 sujets est dû au fait que certains professeurs ont refusé de répondre au QECEP.

La première hypothèse de recherche prévoit que les comportements d'inadaptation sont corrélés positivement à une attitude négative de la part des pairs. L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) prévoit qu'il n'y a pas de lien entre la cote d'inadaptation attribuée aux enfants en centre d'accueil et le nombre de désignations négatives à leur égard.

La perception des comportements d'inadaptation par les enseignants obtient une moyenne de 26,72; la cote minimum étant de 7 et la cote maximum observée étant de 44 (tableau 1). La cote maximum pouvant être obtenue pour cette échelle est de 48.

Les résultats présentés au tableau 2 montrent qu'il y a une corrélation significative et positive entre la cote à l'échelle inadaptation et le nombre de désignations négatives de la part des pairs ( $\rho=.67$ ,  $p<,05$ ). Il y a également une corrélation négative et significative entre la cote à l'échelle inadaptation et les désignations positives ( $\rho=-.54$ ,  $p<,05$ ).

Tableau 2

Corrélation entre les caractéristiques comportementales  
évaluées par le QECEP et l'attitude des pairs

N=9

	désignation positive	désignation négative
Inadaptation	- ,54*	,67*
Agressivité	- ,44	,59*
Hyperactivité	- ,37	,38
Inattention	- ,84**	,86**
Battre	- ,22	,38
Opposition	- ,40	,66**
Prosociabilité	,00	- ,07
Anxiété	,06	- ,13

\*: p<0,05; \*\*: p<0,01; \*\*\*: p<0,001

La deuxième hypothèse de recherche prévoit qu'il y a une corrélation positive entre les comportements d'agressivité-turbulence et une attitude négative de la part des pairs. L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) prévoit qu'il n'y a pas de corrélation significative entre la cote obtenue à l'échelle agressivité et le nombre de désignations négatives de la part des pairs.

La perception des enseignants pour l'échelle agressivité-turbulence obtient une moyenne de 12,78; le minimum étant de 0 et le maximum étant de 24 (tableau 1). La cote

maximum pouvant être obtenue à cette échelle est de 26. Cette échelle comporte quatre sous-échelles à savoir l'hyperactivité, l'inattention, la bataille et l'opposition. Les cotes moyennes obtenues à ces sous-échelles sont respectivement de 2; 5,22; 2 et 5,67; alors que les cotes maximums pour chacune de ces sous-échelles sont respectivement de 4; 8; 6 et 10.

Les résultats présentés au tableau 2 montrent que la cote à l'échelle d'agressivité est corrélée significativement et positivement aux désignations négatives de la part des pairs ( $\rho = ,59$ ,  $p < ,05$ ).

Parmi les sous-échelles, les résultats indiquent que la cote à la sous-échelle inattention est corrélée significativement et de façon positive au nombre de désignations négatives de la part des pairs ( $\rho = ,86$ ,  $p < ,01$ ); alors que cette même cote d'inattention est corrélée significativement mais de façon négative au nombre de désignations positives ( $\rho = -,84$ ,  $p < ,01$ ). Enfin, la cote à la sous-échelle opposition est corrélée positivement et de façon significative au nombre de désignations négatives de la part des pairs ( $\rho = ,66$ ,  $p < ,05$ ).

La troisième hypothèse prévoit que les comportements de prosociabilité des enfants en centre d'accueil sont reliés à une attitude négative de la part des pairs. L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) prévoit qu'il n'y a pas de corrélation significative entre la cote à l'échelle de prosociabilité et le nombre de désignations négatives de la part des pairs.

La perception des enseignants pour l'échelle

prosociabilité obtient une cote moyenne de 7,11; le minimum étant de 0 et le maximum de 17 (tableau 1). La cote maximum pouvant être obtenue est de 20. L'échelle prosociabilité ne présente aucun résultat significatif concernant la relation avec une attitude négative de la part des pairs ( $\rho = -.07$ ,  $p > .05$ ). Ces résultats sont présentés au tableau 2. L'hypothèse nulle est donc retenue pour cette échelle.

La quatrième hypothèse de recherche stipule que les comportements d'anxiété-retrait social sont reliés à une attitude négative de la part des pairs. L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) prévoit qu'il n'y a pas de corrélation positive entre la cote obtenue à l'échelle anxiété-retrait social et le nombre de désignations négatives de la part des pairs.

L'échelle anxiété-retrait social présente une moyenne de 6,56 avec un minimum de 1 et maximum de 11 à l'évaluation des enseignants (tableau 1). La cote maximum pouvant être obtenue est de 12. Les données présentées au tableau 2 ne montrent aucun résultat significatif concernant la relation entre les comportements d'anxiété-retrait social et une attitude négative de la part des pairs ( $\rho = -.13$ ,  $p > .05$ ). L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) est donc retenue pour cette échelle.

La cinquième hypothèse de recherche prévoit que l'évaluation des comportements par les pairs est reliée à leur attitude à l'égard des enfants en centre d'accueil. L'hypothèse statistique ( $H_0$ ) stipule qu'il n'y a pas de corrélation positive entre la cote obtenue à l'évaluation des comportements par les

pairs et le nombre de désignations négatives.

Les données du tableau 1 montrent que les pairs perçoivent davantage de comportements négatifs ( $x=,47$ ) chez les enfants en centre d'accueil que de comportements positifs ( $x=,17$ ). Ainsi, ces derniers sont perçus comme dérangeant le plus les autres ( $x=,25$ ) et comme se battant le plus et faisant le plus mal aux autres ( $x=,22$ ) et sont peu perçus comme prêtant leurs choses ( $x=,07$ ) et ayant de bonnes idées dans les jeux et au travail ( $x=,11$ ).

Le tableau 3 montre qu'il y a une corrélation significative et positive entre seulement une caractéristique comportementale négative (le fait de déranger le plus les autres) et l'attitude négative de la part des pairs ( $\rho=,61$ ,  $p<,01$ ).

Tableau 3

L'évaluation des caractéristiques comportementales  
 par les pairs et leur attitude à l'égard  
 des enfants en centre d'accueil

N=14

	Désignation positive	Désignation négative
Prêter ses choses	,33	-,42
Déranger le plus	-,26	,61**
Bonnes idées	,32	-,32
Se batailler	-,04	,16

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ ; \*\*\* $p<0,001$

#### Les questions exploratoires

L'âge et la durée du séjour en centre d'accueil sont des variables associées dont la recherche veut vérifier l'effet sur les comportements produits et l'attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil. L'âge moyen en mois est de 132,57 et la durée du séjour en centre d'accueil est de 15,23 mois (tableau 1).

Les données ne permettent pas de conclure à un effet de l'une ou l'autre de ces deux variables sur les comportements produits ainsi que sur l'attitude des pairs ( $\bar{U}=24,0$ ,  $p>,05$ ; durée du séjour  $\bar{U}=13$ ,  $p>,05$ ).

La présente recherche veut également explorer les différences pouvant exister entre les deux groupes qui forment l'échantillon soit les enfants du centre d'accueil fréquentant l'école spécialisée (gr 1) et ceux fréquentant l'école régulière (gr 2) par rapport aux comportements produits, à l'attitude des pairs, à l'âge des sujets et à la durée du séjour en centre d'accueil. En comparant les données des deux groupes de l'échantillon (tableau 4), il est possible de voir que la perception de comportements négatifs de la part des pairs est plus élevée chez les pairs de l'école spécialisée ( $x=,69$ ) que chez les pairs de l'école régulière ( $x=,25$ ); alors que la perception de comportements positifs est également plus élevée chez le premier groupe ( $x=,30$ ) que chez le second ( $x=,03$ ).

La cote d'impact social chez les enfants en centre d'accueil qui fréquentent l'école spécialisée est moins élevée ( $x=,15$ ) que chez les enfants du centre d'accueil qui fréquentent l'école régulière (1,29). La cote de préférence sociale est basse chez les enfants du premier groupe ( $x=-,90$ ) et encore plus basse chez ceux du deuxième groupe ( $x=-1,28$ ).

L'âge en mois et la durée de séjour pour le premier groupe sont de 129,14 et de 14,33; alors que pour le deuxième groupe ils sont de 136,00 et de 16,00.

L'application du test Mann-Whitney montre qu'il n'y a aucune différence entre les deux groupes concernant les résultats aux désignations positives ( $U=18$ ,  $p>,05$ ) et aux désignations négatives ( $U=16$ ,  $p>,05$ ); aux cotes d'impact social ( $U=14,5$ ,

$p > ,05$ ) et de préférence sociale ( $U=21$ ,  $p > ,05$ ); et au questionnaire de perception des comportements pour les comportements positifs ( $U=15$ ,  $p > ,05$ ) et les comportements négatifs ( $U=11,5$ ,  $p > ,05$ ).

Tableau 4

Description des données concernant  
les deux groupes de l'échantillon

Variables		Moyenne	écart type	Cas
Comportements positifs	Gr 1	,30	,39	7
	Gr 2	,03	,04	7
Comportements négatifs	Gr 1	,69	,53	7
	Gr 2	,25	,20	7
Impact social	Gr 1	,15	1,09	7
	Gr 2	1,29	1,72	7
Préférence sociale	Gr 1	-0,90	1,20	7
	Gr 2	-1,28	1,68	7
Âge en mois	Gr 1	129,14	23,26	7
	Gr 2	136,00	10,46	7
Durée du séjour	Gr 1	14,33	4,59	6*
	Gr 2	16,00	3,00	7

\* Les données concernant le sujet manquant n'étaient pas disponibles

La recherche veut explorer la relation entre les comportements produits en fonction des cotes d'impact et de préférence sociale. Les résultats du tableau 1 montrent que la cote moyenne d'impact social ( $x=,72$ ) est beaucoup plus élevée que la cote moyenne de préférence sociale ( $x=-1,09$ ).

Les résultats présentés au tableau 5 montrent que la sous-échelle inattention est corrélée de façon négative et significative avec la cote de préférence sociale ( $\rho = -.78$ ,  $p < .01$ ). De plus, il y a une corrélation significative et positive entre une caractéristique comportementale positive (le fait d'avoir de bonnes idées dans les jeux et en classe) et une cote de préférence sociale ( $\rho = .47$ ,  $p < .05$ ).

Enfin, les résultats montrent qu'il y a une corrélation significative et négative entre une caractéristique comportementale positive (le fait de prêter le plus ses choses) et l'impact social ( $\rho = -.48$ ,  $p < .05$ ).

Tableau 5

Corrélation entre les caractéristiques comportementales  
et les scores d'impact et de préférence sociale

n=9

Variables	Impact social (Z)	Préférence sociale (Z)
Inadaptation	,07	-,33
Agressivité	-,06	-,18
Hyperactivité	-,11	-,05
Inattention	,40	-,78**
Battre	-,42	,13
Opposition	,10	-,24
Prosociabilité	-,34	,30
Anxiété	-,11	,08
Prêter ses choses	-,48	,41
Déranger le plus	,37	-,36
Bonnes idées	-,47*	,47*
Se batailler	-,32	,11

\* $p<,05$ ; \*\* $p<,01$ ; \*\*\* $p<,001$

Les résultats montrent également que le fait d'avoir des bonnes idées dans les jeux et au travail est corrélé significativement et négativement avec l'impact social ( $\rho=-,47$ ,  $p ,05$ ); alors que cette même caractéristique comportementale est corrélé significativement et positivement avec la préférence sociale ( $\rho=,47$ ,  $p ,05$ ).

La recherche veut enfin explorer la corrélation qui peut exister entre l'évaluation des comportements faite par les enseignants de celle faite par les pairs. Les détails descriptifs concernant ces variables sont déjà présentés à l'intérieur des hypothèses de recherche. Le tableau 6 montre des corrélations en fonction des huit échelles du QECEP et des quatres questions du questionnaire de perception des comportements, puis de ces mêmes questions mais cette fois regroupées en comportements positifs et négatifs.

Les résultats au tableau 6 montrent que la cote à l'échelle d'inadaptation est corrélée de façon significative et positive avec le fait de déranger le plus les autres ( $\rho=,73$ ,  $p<,01$ ) et avec le fait de se batailler le plus et de faire le plus mal aux autres ( $\rho=,85$ ,  $p<,01$ ). La cote à l'échelle d'inadaptation est ainsi corrélée significativement et positivement avec des comportements négatifs ( $\rho=,88$ ,  $p<,001$ ).

Tableau 6

Corrélation entre l'évaluation des comportements  
faite par les enseignants et celle faite par les pairs

N=9

	Agres	Anx	Inad	Pro	Hyper	Inatt	Battre	Oppo
A1	-,00	,20	-,03	-,33	-,24	-,43	,36	-,02
B1	,70*	,30	,72	-,22**	,78**	,40	,30	,71*
C1	,10	,18	,10	,00	,05	-,34	,27	,30
D1	,90***	,39	,85**	-,13	,88**	,36	,70*	,81**
Pos	,30	,08	,28	-,05	,09	-,23	,61	,42
Neg	,91***	,28	,88***	-,07	,91***	,55	,60*	,85**

\* $p<,05$ ; \*\* $p<,01$ ; \*\*\* $p<,001$

A1= prêter le plus ses choses; B1= dérange le plus les autres  
C1= a le plus de bonnes idées dans les jeux et au travail; D1: se bat le plus et fait le plus mal aux autres; Pos= A1+C1;  
Neg=B1+D1.

L'échelle d'agressivité est corrélée significativement et positivement avec le fait de déranger le plus les autres ( $\rho=,70$ ,  $p<,05$ ), avec le fait de se batailler le plus et de faire le plus mal aux autres ( $\rho=,90$ ,  $p<,001$ ). L'échelle d'agressivité est donc corrélée avec les comportements négatifs ( $\rho=,91$ ,  $p<,001$ ).

L'évaluation des enseignants à l'échelle hyperactivité est corrélée significativement et positivement avec l'évaluation des pairs en ce qui concerne le fait de déranger le plus les autres ( $\rho=,78$ ,  $p<,01$ ), et avec le fait de se battre le plus et

de faire le plus mal aux autres ( $\rho=,88$ ,  $p<,001$ ). L'évaluation des enseignants à l'échelle hyperactivité est également corrélée de façon significative et positive avec les comportements négatifs à l'évaluation des pairs ( $\rho=,91$ ,  $p<,001$ ).

L'évaluation des enseignants à l'échelle bataille est corrélée de façon significative et positive avec le fait de se battre le plus et de faire le plus mal aux autres à l'évaluation des pairs ( $\rho=,70$ ,  $p<,05$ ) et donc avec les comportements à caractères négatifs ( $\rho==,60$ ,  $p<,05$ ).

L'échelle d'opposition est corrélée significativement et positivement avec le fait de déranger le plus les autres ( $\rho=,71$ ,  $p<,01$ ) et avec le fait de se battre le plus et de faire le plus mal aux autres ( $\rho=,81$ ,  $p<,01$ ). Cette échelle est ainsi corrélée significativement et positivement avec les comportements négatifs à l'évaluation des pairs ( $\rho=,85$ ,  $p<,01$ ).

Cette dernière analyse complète la partie de la description des résultats. En résumé, les comportements d'inadaptation et les comportements d'agressivité-turbulence, incluant les comportements d'inattention et d'opposition sont corrélés de façon positive et significative à l'attribution de désignations négatives de la part des pairs. L'évaluation des comportements par les pairs est corrélée avec leur attitude envers les enfants en centre d'accueil. L'âge des enfants et la durée de séjour en centre d'accueil ne semblent pas avoir d'effet sur la manifestation de comportements et sur l'attitude des pairs. Enfin, il n'y a pas de différence significative entre

les résultats des enfants en centre d'accueil qui fréquentent l'école spécialisée de ceux qui fréquentent l'école régulière. De plus, les comportements d'inattention sont corrélés de façon négative à une cote de préférence sociale, alors que le fait d'avoir de bonnes idées dans les jeux et au travail est corrélé de façon positive avec une cote de préférence sociale et est corrélé de façon négative avec une cote d'impact sociale. Enfin, l'évaluation des enseignants est corrélée avec l'évaluation des pairs concernant les caractéristiques comportementales des enfants en centre d'accueil.

#### La discussion des résultats

La discussion des résultats vise à mettre en relation les résultats obtenus dans cette recherche avec le cadre théorique et la recension des écrits. La discussion concernant la vérification des cinq hypothèses de recherche est d'abord présentée. La discussion sur les résultats relatifs à l'impact social et à la préférence sociale est intégrée à celle des résultats relatifs aux hypothèses principales. Par la suite, les discussions portant sur les questions exploratoires sont présentées.

### Les hypothèses de recherche

Les deux premières hypothèses de recherche concernant les échelles d'inadaptation et d'agressivité-turbulence sont discutées simultanément compte tenu que les résultats sont analogues. La première hypothèse de recherche prévoit que les comportements d'inadaptation produits par les enfants en centre d'accueil sont reliés de façon positive à l'obtention de désignations négatives de la part des pairs. La deuxième hypothèse de recherche stipule que les comportements d'agressivité-turbulence sont reliés de façon positive à l'attribution de désignations négatives de la part des pairs.

L'analyse de ces résultats montre que ces hypothèses peuvent être retenues. Ainsi, des comportements d'inadaptation et d'agressivité-turbulence manifestés par les enfants en centre d'accueil sont reliés à l'obtention de désignations négatives de la part des pairs ainsi qu'à un effet d'impact social.

Le cadre théorique du behaviorisme paradigmique (Staats, 1975, 1983; Leduc, 1984) stipule que les comportements d'un individu sont des stimuli sociaux provoquant une réponse émotionnelle appelée attitude. Le stimulus social qu'est le comportement produit, acquiert les trois fonctions d'un stimulus: il déclenche des réponses émotionnelles positives ou négatives chez les personnes témoins de ce comportement. Il déclenche donc des attitudes positives ou négatives. Il possède des propriétés renforçantes; et il est directif de réponses d'approche ou

d'évitement. Ainsi, les comportements ayant une valeur négative entraînent une attitude négative chez ceux qui en sont témoins et sont directifs de réponses d'évitement. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens.

Les résultats obtenus vont également dans le même sens que ceux des études recensées. Les comportements d'inadaptation, d'agressivité, d'hyperactivité, d'inattention et d'opposition sont reliés à une attitude négative de la part des pairs. Les enfants rejetés s'engagent dans des comportements agressifs et inappropriés (Dodge, 1983). Ainsi, l'agressivité verbale ou physique, la dérogation aux règles lors d'une activité, l'indiscipline, la conduite aberrante, l'impulsivité, la menace ou l'attaque entraînent le rejet de la part des pairs (Bégin et Pettigrew, 1988; Bierman, 1986; Coie et al., 1982; Milich et al., 1982; Vitaro et al., 1988).

Aussi, plusieurs recherches démontrent que les enfants perturbés affectifs et ceux qui présentent des comportements inadaptés et agressifs sont souvent rejetés des pairs (Coie et al., 1982; Coie et al., 1987; Cowen et al., 1973; McGuire, 1973; Morgan, 1977; Pekarik et al., 1976; Victors et Haverson, 1976: voir Gresham, 1981; Walker, 1971; Weintraub et al., 1978: voir Gresham, 1981). Ces enfants provoquent donc une réaction émotionnelle qui entraîne le rejet de la part des pairs.

Les enfants rejetés manifestent davantage de comportements physiques agressifs, de verbalisations hostiles et de violation de règles que les enfants populaires (Asher et al.,

1979). De plus, certaines catégories de comportements jugés inappropriés socialement et qui coexistent avec les comportements agressifs sont des comportements d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention (Bierman, 1986). Les résultats de Prinz et al. (1981) démontrent que le rejet de la part des pairs étant relié à l'hyperactivité serait dû aux comportements agressifs qui y sont associés plutôt qu'au comportement hyperactif lui-même. Les résultats de la présente recherche vont dans le même sens puisque les résultats à la sous-échelle hyperactivité ne sont pas significatifs; contrairement à ceux de Pelham et Bender (1982) dont l'étude conclut que les comportements d'hyperactivité, qu'ils soient accompagnés ou non de comportements agressifs, provoquent le rejet de la part des pairs. Aucune autre étude recensée ne rapporte des résultats allant dans le sens contraire de ces hypothèses.

Parmi les résultats aux sous-échelles, ceux relatifs à la sous-échelle inattention montrent une corrélation positive élevée avec l'obtention de désignations négatives ( $\rho=,86$ ,  $p<0,01$ ), une corrélation négative élevée avec l'obtention de désignations positives ( $\rho=-,84$ ,  $p<0,01$ ) et une corrélation négative élevée avec la cote de préférence sociale ( $\rho=-,78$ ,  $p<0,01$ ). Cette sous-échelle est fort intéressante car elle obtient les corrélations les plus élevées. Il semblerait donc que les comportements d'inattention provoquent davantage une attitude négative de la part des pairs que ne le font les comportements d'inadaptation, d'agressivité, d'hyperactivité, de

bataille ou d'opposition. Au cours de l'expérimentation, certains pairs disaient que les enfants qui n'écoutent pas font souvent du bruit et empêchent les autres d'écouter le professeur ou de bien travailler. Ces remarques pourraient être une explication au fait que ce type de comportement prend une si grande importance. Les comportements d'opposition suscitent également une attitude négative de la part des pairs ( $\rho = ,66$ ,  $p < 0,01$ ).

La troisième hypothèse de recherche prévoit que les comportements de prosociabilité sont reliés à une attitude négative de la part des pairs. L'analyse des résultats montre que cette hypothèse est infirmée.

Les résultats obtenus peuvent être reliés aux instruments de mesure utilisés qui sont des instruments à caractère perceptuel. L'utilisation d'une mesure observationnelle permettrait peut-être d'obtenir des résultats différents. De plus, le nombre peu élevé d'enfants évalués ainsi que le nombre peu élevé de QECEP remplis peuvent avoir un effet sur les résultats obtenus. Un échantillon plus grand permettrait peut-être d'obtenir des résultats significatifs et allant dans le sens de la théorie et des écrits recensés. Le fait d'avoir un échantillon plus grand et homogène, c'est à dire seulement des enfants en centre d'accueil qui fréquentent soit l'école régulière soit l'école spécialisée mais non les deux, pourrait faire en sorte que ces résultats soient significatifs.

La théorie des attitudes du behaviorisme paradigmique stipule que lorsqu'un stimulus social tel le nom d'une personne,

sa voix, son visage, etc. est jumelé un certain nombre de fois à un enfant ayant des comportements négatifs, ce nom, cette voix ou ce visage qui était un stimulus neutre au départ devient un stimulus conditionné ayant la propriété de déclencher une réponse émotionnelle ou une attitude négative semblable à celle déclenchée par le comportement négatif. Lorsque cette même personne qui constitue un stimulus dont la valeur émotionnelle est devenue négative produit de temps à autre des comportements positifs, ces derniers sont jumelés principalement à leur auteur et leur valeur potentiellement positive n'a peu ou pas d'effet. Ceci ne semble pas correspondre à la réalité des enfants en centre d'accueil puisque les sujets évaluateurs qui fréquentent le même centre d'accueil semblent percevoir les comportements positifs manifestés par les sujets cibles. Ces résultats sont peut être influencés par le fait que ces enfants évaluateurs participent aussi à un programme d'intervention.

Il est également possible que les données recueillies dans la recension des écrits concernants les comportements prosociaux chez les enfants agressifs ne s'appliquent pas aux enfants en centre d'accueil qui participent à un programme d'intervention. Ces enfants présentent peut-être moins de biais d'attribution envers leurs camarades qui vivent une situation semblable à la leur. Suite aux conséquences du plan d'intervention, il est possible que les enfants évaluateurs en centre d'accueil interprètent de façon plus nuancée les comportements de leurs camarades qui fréquentent le même centre d'accueil que les sujets

évaluateurs qui ne fréquentent pas ce centre d'accueil.

De plus, parmi les sujets évaluateurs, certains vivent avec les sujets cibles en dehors des heures de cours alors que d'autres ne vivent pas ensemble. Ceux étant hébergés au même endroit que les sujets cibles connaissent mieux ces derniers que les autres. De plus, les premiers reçoivent un renforcement de la part des éducateurs lorsqu'ils produisent des comportements prosociaux. L'interaction de ces enfants avec les pairs et les adultes est donc différente de celle vécue par les sujets évaluateurs ne vivant pas au centre d'accueil. Enfin, certains des sujets évaluateurs peuvent être plus attentifs aux comportements prosociaux manifestés par les enfants cibles et réagir ainsi de façon plus positive.

La quatrième hypothèse prévoit que les comportements d'anxiété-retrait social sont reliés à l'obtention de désignations négatives de la part des pairs. Les résultats montrent que cette hypothèse est infirmée. Encore une fois, il est possible que les résultats obtenus soient dus au nombre peu élevé d'enfants évalués et à l'hétérogénéité de l'échantillon. Il est aussi possible que les résultats obtenus soient associés au nombre peu élevé de QECEP remplis par les enseignants. Un échantillon plus grand et plus homogène et l'utilisation de mesures observationnelles permettraient de vérifier si des résultats significatifs peuvent être obtenus. Aussi, les enfants de l'école spécialisée se côtoient dans le milieu qu'est le centre d'accueil; ils ont peut-être une autre perception des

autres que les enfants qui se voient seulement à l'école.

La cinquième hypothèse prévoit que l'évaluation des comportements par les pairs est reliée à leur attitude à l'égard des enfants en centre d'accueil. Les résultats montrent que cette hypothèse peut être retenue. Ainsi, il y a une relation positive et significative entre le fait d'obtenir des désignations négatives et le fait de déranger le plus les autres ( $\rho=,61$ ,  $p<0,01$ ). Il y a également une relation positive entre le fait d'avoir des bonnes idées dans les jeux et au travail et recevoir des désignations positives ( $\rho=,47$ ,  $p<0,05$ ). Et il y a une corrélation négative entre le fait d'avoir des bonnes idées dans les jeux et au travail et la cote d'impact social ( $\rho= ,47$ ,  $p<0,05$ ). Des résultats similaires sont obtenus par les auteurs consultés (Coie et al., 1982; Dodge, 1983; Coie et Dodge, 1983). Les enfants rejetés obtiennent des cotes élevées aux items négatifs et des cotes basses aux items prosociaux.

#### Les questions exploratoires

##### A. L'effet de l'âge et de la durée du séjour

Aucun résultat significatif n'a été obtenu concernant l'effet de l'âge et de la durée du séjour en centre d'accueil sur les comportements produits et sur l'attitude des pairs. Il est surprenant d'obtenir de tels résultats. On se serait attendu à ce que la durée du séjour en institution ait un effet sur ces deux variables. Il est toutefois important de mentionner la

complexité des éléments d'intervention impliqués dans un processus de réadaptation. Il faut tenir compte entre autres de l'importance des troubles de comportement chez l'enfant et de la disponibilité et de l'implication des parents. Les changements de comportements de ces enfants se font graduellement en fonction de ces deux facteurs et de plusieurs autres; d'où l'importance d'offrir les ressources nécessaires. De plus, le changement d'attitude des pairs est un processus à long terme. Un enfant peut avoir changé de comportement sans que les pairs aient changé leur attitude envers ce premier.

B. Différence de résultats entre les deux groupes de l'échantillon

Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux groupes concernant les comportements produits et l'attitude des pairs. Aucune étude recensée ne permet d'expliquer ces résultats. On se serait attendu à ce que les enfants en centre d'accueil qui fréquentent l'école régulière aient un portrait comportemental plus positif que ceux qui fréquentent l'école spécialisée. Il faut toutefois mentionner que ces derniers fréquentent l'école spécialisée en partie à cause de leurs difficultés d'apprentissage; ils ne présentent pas nécessairement beaucoup plus de difficultés de comportement. De plus, comme il était mentionné auparavant, les enfants de l'école spécialisée sont en grande partie des enfants du centre d'accueil. Ces enfants se connaissent mieux et peuvent être

témoins de comportements autres que ceux manifestés à l'école. Les caractéristiques comportementales et l'attitude des pairs peuvent donc être différentes selon une meilleure connaissance de l'enfant et une exposition à un plus grand éventail de comportements. Enfin, comme les enfants de l'école spécialisée ont tous des problèmes d'apprentissage, souvent accompagnés de troubles de comportement, ils peuvent juger différemment les pairs qui présentent les mêmes problèmes qu'eux. Il serait intéressant de vérifier cette possibilité. Ceci met en évidence que l'habileté sociale n'est pas la seule variable contribuant à une attitude positive ou négative (Strain, 1985).

A titre de remarque complémentaire n'ayant pas fait l'objet d'une question exploratoire, il est intéressant de remarquer que le portrait comportemental des enfants en centre d'accueil est plutôt négatif. Toutefois, lorsqu'il est comparé à celui d'enfants de l'école régulière qui ne fréquentent pas le centre d'accueil, certains d'entre eux présentent un portrait encore plus négatif.

#### C. Relation entre les comportements et l'impact et la préférence sociale

Les résultats indiquent que les comportements d'inattention sont corrélés de façon négative et significative avec la préférence sociale. Aucune étude ne permet de fournir des explications sur cette relation. Il serait toutefois intéressant de voir si le fait de diminuer la production de

comportements d'inattention provoquerait une meilleure attitude de la part des pairs. Ce type de comportement est à prendre en considération au niveau de l'intervention.

Les résultats montrent également que le fait d'avoir des bonnes idées dans les jeux et au travail est corrélé de façon négative et significative avec l'impact social et est corrélé de façon positive et significative avec la préférence sociale. Les études recensées ne permettent pas d'expliquer ces résultats. Il semble toutefois que l'imagination et la créativité lorsqu'elles sont utilisées positivement favorise la préférence sociale et diminue l'effet d'un impact social négatif.

#### D. Relation entre l'évaluation des enseignants et celle des pairs

Les résultats concernant la relation entre l'évaluation des enseignants et l'évaluation des pairs sont significatifs pour les comportements négatifs. Ainsi, les comportements d'inadaptation, d'agressivité, d'hyperactivité, de bataille et d'opposition évalués par les enseignants sont corrélés avec l'évaluation de comportements négatifs de la part des pairs. Comme le montre le tableau 6, ces liens sont élevés et significatifs soit de ,70 à ,91 avec une probabilité allant jusqu'à  $p<0,001$ . Ces résultats vont dans le même sens que ceux de la recension de Vitaro et al. (1988). D'autres études obtiennent des corrélations modérées à élevées entre les deux sources d'évaluations au niveau primaire (Glow et Glow, 1980;

Ledingham et al., 1982; Pekarik et al., 1976). Cette constatation peut laisser croire qu'il n'est pas indispensable d'utiliser ces deux mesures pour obtenir un portrait comportemental.

En résumé, le but de la discussion des résultats était de mettre en relation les résultats obtenus avec le cadre théorique et la recension des écrits. Les résultats obtenus montrent que trois des cinq hypothèses de recherche vont dans le sens des fondements soutenus par le cadre théorique et appuient les résultats des études recensées. Les retombées de ces résultats sont maintenant présentées en relation avec la recherche et l'intervention.

La présente recherche confirme que la production de comportements d'inadaptation et d'agressivité ou de comportements négatifs chez les enfants en centre d'accueil amène une attitude négative de la part de leurs pairs. De plus, il est intéressant d'observer que les comportements d'inattention provoquent une attitude négative de la part des pairs et qu'ils sont reliés négativement à une cote de préférence sociale. Ce type de comportement pourrait faire l'objet d'études plus poussées. Cette catégorie de comportements pourrait également être identifiée comme cible d'intervention dans le processus de réadaptation.

L'étude montre également que la perception des comportements par les pairs est reliée à leur attitude envers les enfants en centre d'accueil; la perception de comportements

négatifs étant reliée à une attitude négative. Ceci confirme les résultats des études recensées portant sur le sujet et va dans le sens de la théorie présentée. La participation des pairs dans le processus d'intervention dans un cadre scolaire (Vitaro et al., 1986) permettrait de susciter des modifications de comportements chez les enfants en centre d'accueil et favoriserait un changement d'attitude des pairs impliqués. Ceci permettrait graduellement une meilleure intégration sociale des enfants en centre d'accueil.

Les variables Âge et durée du séjour en centre d'accueil ne semble pas avoir d'effet significatif. Il serait intéressant toutefois de vérifier l'effet possible de d'autres variables pouvant influencer ces résultats tels l'importance des troubles de comportements, l'importance des troubles d'apprentissage, l'implication des parents dans le processus de réadaptation, l'histoire de la famille, l'âge des premières manifestations des troubles de comportements, etc.

La perception des pairs d'un comportement positif (le fait d'avoir des bonnes idées) est reliée négativement avec l'impact social et est reliée positivement avec la préférence sociale. Le potentiel et la créativité des enfants en centre d'accueil sont souvent utilisés à des fins négatives en raison des difficultés qu'ils vivent et du manque de confiance en soi. Valoriser cette confiance en soi et amener ces enfants à utiliser leur imagination et leur créativité à des fins constructives pourrait amener de façon progressive une meilleure attitude de la

part des pairs puisque les enfants ayant de bonnes idées obtiennent des cotes de préférences sociales élevées. Ceci permettrait par le fait même de diminuer l'effet d'un impact social négatif. Les éducateurs et les enseignants pourraient sisciter et valoriser la production de ce genre de comportements.

Aucune différence significative n'est observée entre les résultats des deux groupes de l'échantillon. Il serait intéressant cependant de vérifier les différences pouvant exister avec un échantillon plus grand. On pourrait ainsi vérifier si les enfants de l'école spécialisée sont plus tolérants envers les enfants qui présentent des troubles de comportements et/ou d'apprentissage comme eux. Il serait également intéressant de voir si les différences observées entre les deux groupes sont dues au fait que plusieurs enfants de l'école spécialisée fréquentent le centre d'accueil. Ces enfants seraient témoins de comportements et d'interactions autres que ceux manifestés dans un cadre scolaire. Les comportements et les interactions à l'intérieur du centre d'accueil étant peut-être axés davantage sur la tolérance ou sur la manifestation de comportements positifs. Ceci serait différent des enfants en centre d'accueil qui fréquentent l'école régulière qui eux, ont très peu de contact avec leurs camarades de classe en dehors des heures de cours. Ainsi les enfants du centre d'accueil qui fréquentent l'école spécialisée ont plus de camarades qui fréquentent le même centre d'accueil alors que les enfants de l'école régulière en ont très peu ou pas du tout.

Enfin, il y a un lien entre l'évaluation des comportements par les enseignants et l'évaluation des comportements par les pairs. C'est dire qu'une seule évaluation serait suffisante pour obtenir des données sur les comportements produits par les enfants.

Conclusion

Cette section présente en premier lieu un résumé de la recherche. Par la suite elle présente ses limites et propose certaines pistes de recherche.

#### Le résumé de la recherche

Le but de cette recherche est de vérifier la nature du lien qui existe entre les caractéristiques comportementales d'enfants en centre d'accueil et l'attitude des pairs à leur égard.

La théorie des attitudes issue du behaviorisme paradigmique et les recensions d'écrits permettent de formuler cinq hypothèses de recherche et cinq questions exploratoires. La première hypothèse stipule que les caractéristiques comportementales d'inadaptation des enfants en centre d'accueil sont reliées de façon positive à une attitude négative des pairs. La seconde hypothèse de recherche vise à montrer que les comportements d'agressivité-turbulence sont reliés de façon positive à une attitude négative des pairs. La troisième hypothèse de recherche stipule que les comportements de prosociabilité sont reliés de façon positive à une attitude négative de la part des pairs. La quatrième hypothèse de recherche prévoit que les comportements d'anxiété-retrait social sont reliés de façon positive à une attitude négative de la part

des pairs. Enfin, la cinquième hypothèse stipule qu'il y a une relation entre la perception des comportements par les pairs et leur attitude envers les enfants en centre d'accueil.

L'effet de l'âge, de la durée du séjour en centre d'accueil, des différences de résultats entre les enfants de l'école régulière et ceux de l'école spécialisée, la relation entre les caractéristiques comportementales et l'impact et la préférence sociale, et enfin la relation entre l'évaluation des pairs et celle des enseignants font l'objet de questions exploratoires.

Le protocole de recherche établi pour vérifier ces hypothèses et pour répondre aux questions exploratoires comporte une variable indépendante: le comportement des enfants en centre d'accueil. Cette variable est mesurée par le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) ainsi que par le questionnaire de perception des comportements. La variable dépendante est l'attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil. Cette variable est mesurée à l'aide d'un questionnaire sociométrique.

Au cours du mois de mai 1990, 99 enfants provenant de la région de Trois-Rivières et répartis de la première à la sixième année du niveau primaire répondent au questionnaire sociométrique et au questionnaire de perception des comportements. Pour leur part, les enseignants répondent au QECEP.

L'analyse des résultats ne permet pas d'infirmer la première

et la deuxième hypothèse de recherche. Toutefois, elle infirme la troisième ainsi que la quatrième hypothèse de recherche. La cinquième hypothèse de recherche n'est pas infirmée. L'âge des enfants et la durée du séjour en centre d'accueil ne semblent pas avoir d'effet sur les comportements produits et l'attitude des pairs. Il n'y a pas de différence de résultats entre les deux groupes de l'échantillon, soit ceux qui fréquentent l'école régulière et ceux qui fréquentent l'école spécialisée, concernant les comportements produits et l'attitude des pairs. Il y a une relation significative entre les caractéristiques comportementales et l'impact et la préférence sociale. Et il y a une relation positive et significative entre l'évaluation des enseignants et celle des pairs. Ces résultats sont discutés en faisant référence au cadre théorique du behaviorisme paradigmique et aux écrits recensés.

#### Recommandations

La présente recherche comporte certaines limites. Celles-ci sont maintenant présentées et des suggestions pour des études ultérieures sont suggérées.

Le nombre de sujets de l'échantillon est restreint. Il serait intéressant de reprendre une telle recherche avec un échantillon plus grand et homogène. Prendre ainsi des enfants en centre d'accueil qui fréquentent seulement l'école régulière ou seulement l'école spécialisée mais non les deux, à moins d'avoir

un très grand nombre de sujets.

Un tel échantillon permettrait de former des groupes selon les différents statuts sociométriques de populaire, moyen, controversé, négligé et rejeté. Il serait également possible de dresser un portrait comportemental beaucoup plus détaillé pour les enfants en centre d'accueil. Aussi, un plus grand taux de réponses au QECEP aurait permis de vérifier l'effet de l'âge et de la durée du séjour sur les comportements produits ainsi que les différences pour les deux groupes de l'échantillon. Un grand échantillon permettrait aussi de former des sous groupes en fonction de l'âge et de la durée du séjour. Des résultats significatifs pourraient ainsi être obtenus. La différence d'âge pourrait également être moins grande, il y aurait ainsi moins de différence en fonction du niveau scolaire.

Les comportements d'inattention ayant obtenu des résultats élevés et significatifs, il serait opportun de pousser les études concernant cette variable et ce tant au niveau de la recherche que de l'intervention.

Enfin, il serait intéressant de vérifier les différences d'attitude entre les garçons et les filles envers les enfants en centre d'accueil.

**Appendice A**

Lettre envoyée à la commission scolaire

Commission scolaire de Trois-Rivières  
M. Jean Collins

Avril 90

La présente est pour vous faire part du projet de recherche intitulé "Attitude des pairs à l'égard des enfants en centre d'accueil et afin de solliciter votre collaboration. Ce projet est réalisé par une étudiante de maîtrise en psychologie à l'université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec le centre d'accueil Ville-Joie-St-Dominique.

Ville-Joie-St-Dominique est un centre d'accueil dont le mandat est de recevoir spécifiquement des enfants et adolescents perturbés affectifs qui présentent des problèmes de comportement. Or, les troubles de comportement qui prévalent le plus chez ces enfants sont les comportements apparents d'agressivité et d'hyperactivité qui entraînent souvent des difficultés relationnelles avec les pairs. Des études montrent que l'attitude des pairs à l'égard d'un enfant est un facteur important pour l'adaptation sociale de ce dernier. L'enfant rejeté des pairs est privé de l'opportunité d'apprendre des modes de comportement normaux et adaptés.

La présente recherche vise à vérifier la relation qui peut exister entre les comportements des enfants en centre d'accueil et l'attitude des pairs à leur égard, en vue de fournir des informations pour établir un portrait des habiletés sociales de ces enfants, et de l'impact de celles-ci dans leurs relations sociales.

De façon plus spécifique, la recherche veut vérifier la nature du lien qui existe entre les caractéristiques comportementales des enfants en centre d'accueil et l'attitude des pairs à leur égard. Elle veut aussi vérifier s'il existe une différence entre les enfants du centre d'accueil qui fréquentent l'école régulière de ceux qui fréquentent l'école spécialisée (école de La Terrière). Elle veut également vérifier si l'âge et la durée de séjour en centre d'accueil a un effet sur les résultats obtenus.

L'échantillon comprend 20 garçons du centre d'accueil âgés entre 6 et 12 ans. Ceux-ci sont répartis dans deux écoles soit une école régulière (St-Sacrement) et une école spécialisée (De La Terrière) demandant la participation de sept classes pour un total de 108 élèves. Les parents de ces élèves seront invités à fournir une autorisation écrite permettant à leur enfant de participer à la recherche.

A l'aide d'une photo de classe, l'expérimentateur procède à l'évaluation du statut sociométrique par méthode de désignation. Chaque enfant est rencontré individuellement pour un temps

maximum de cinq minutes. On demande à l'enfant d'identifier les élèves de sa classe à l'aide de la photographie, puis de pointer du doigt les trois enfants avec qui il aime le plus jouer et les trois enfants avec qui il aime le moins jouer. Le nombre total de votes reçus détermine la cote d'appréciation du groupe pour l'enfant en question. On demande également à l'enfant de répondre au questionnaire de perception des comportements. Ce questionnaire ne comporte que quatre questions. D'un autre côté, les professeurs réguliers de chaque classe sont invités à répondre au questionnaire d'évaluation des comportements à l'école primaire (QECEP) pour les enfants du centre d'accueil seulement.

Voici de façon sommaire les explications concernant cette recherche. En espérant que celle-ci soient suffisantes pour vous permettre d'étudier ma demande. Je serai disponible pour toute information supplémentaire.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration

Manon Painchaud  
Etudiante  
Maîtrise en psychologie  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Tél:

**Appendice B**

Lettre envoyée aux parents

Avril 1990

Madame  
Monsieur

La commission scolaire de Trois-Rivières a bien voulu accepter que les élèves, de l'école que fréquente votre enfant, participent à un projet de recherche mis sur pied à l'université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre d'une recherche de maîtrise. La présente a pour but de vous fournir les informations nécessaires sur ce projet et de vous demander l'autorisation que votre enfant participe à l'étude en cours.

Cette recherche a pour but d'étudier les relations entre enfants au niveau primaire. Elle tente de mieux comprendre l'attitude des enfants envers les comportements produits par leurs camarades de classe.

Chaque enfant est rencontré individuellement pour un maximum de cinq minutes afin de répondre à un mini-questionnaire sur les relations avec ses camarades. Ces rencontres se font pendant les heures de classe. De plus, les professeurs des classes concernées ont à remplir un questionnaire sur leur perception des relations entre les enfants de la classe.

La collaboration de votre enfant est essentielle à la poursuite de cette recherche. Celle-ci ne demande aucun renseignement confidentiel concernant votre enfant sinon sa date de naissance. De plus, nous vous assurons la confidentialité de toutes les données recueillies au cours de l'étude, celles-ci ne serviront qu'à des fins de recherche.

Le directeur de l'école collabore à cette recherche et M. Gaétan Gagnon de l'université du Québec à Trois-Rivières supervise cette étude en tant que directeur de thèse. J'espère que votre collaboration permettra l'avancement de la recherche. Je vous prie, donc, de remplir le coupon-réponse ci-joint et le retourner à l'école par l'entremise de votre enfant pour le 30 avril 1990. Je vous remercie d'avance pour l'intérêt que vous portez à cette sollicitation.

Pour de plus amples informations, vous pouvez communiquer avec Manon Painchaud au 296-3884 (ce n'est pas un appel interurbain).

---

Manon Painchaud  
Etudiante à la Maîtrise  
en psychologie  
U.Q.T.R.

**COUPON-REONSE**

Veuillez remplir et signer le coupon-réponse et le retourner à l'école par l'entremise de votre enfant pour le 30 avril 1990.

Nom de l'enfant: -----

Date de naissance: -----

J'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche:

OUI      (    )

NON      (    )

Date: -----

Signature: -----

**Appendice C**

**Feuille de cueillette des données**

## FEUILLE DE CUEILLETTE DES DONNEES

nom des enfants	professeur:	année scolaire:
	cotes reçues	total des cotes
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		

Désignation positive: 1+, 2+, 3+

Désignation négative: 1-, 2-, 3-

**Appendice D**

**Les consignes**

Bonjour,

Je m'appelle Manon et je vais à l'université du Québec à Trois-Rivières. Je suis ici car j'ai un travail à faire dans le cadre d'un cours. C'est comme un devoir et il porte sur les relations entre les camarades de classe.

J'ai six questions à te poser;

Tu répondras à l'aide de la photographie de classe qui est sur la table. Pour chaque question tu dois nommer et identifier les élèves de ta classe que tu choisis.

Avant de commencer, j'aimerais que tu nommes en pointant du doigt les élèves de ta classe qui sont sur la photographie.

Maintenant, nomme en pointant du doigt les trois élèves avec qui tu aimes le plus jouer et les trois élèves avec qui tu aimes le moins jouer.

Maintenant nomme en pointant du doigt l'élève qui prête le plus ses choses; est-ce qu'il y en a un deuxième; est-ce qu'il y en a un troisième.

Nomme en pointant du doigt l'élève qui dérange le plus les autres; est-ce qu'il y en a un deuxième; est-ce qu'il y en a un troisième.

Nomme l'élève qui a le plus de bonnes idées dans les jeux et au travail; est-ce qu'il y en a un deuxième, un troisième.

Nomme l'élève qui se bataille le plus et qui fait le plus mal aux autres; est-ce qu'il y en a un deuxième, un troisième.

C'est terminé, je te remercie beaucoup de ta participation.

**Appendice E**

**Questionnaire d'évaluation des comportements**

**à l'école primaire (QECEP)**

**QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DES COMPORTEMENTS  
A L'ECOLE PRIMAIRE**

- 1: Ne s'applique pas  
 2: Comportement occasionnel  
 3: Comportement fréquent

	1	2	3	
1. Très agité(e), toujours en train de courir et de sauter. Ne demeure jamais en place .....	0	0	0	46(
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants .....	0	0	0	47(
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	0	0	0	48(
4. S'absente de l'école sans permission. Fait l'école buissonnière .....	0	0	0	49(
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres .....	0	0	0	50(
6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche .....	0	0	0	51(
7. Se bat avec les autres enfants .....	0	0	0	52(
8. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu .....	0	0	0	53(
9. N'est pas très aimé(e) des autres enfants .....	0	0	0	54(
10. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé .....	0	0	0	55(
11. Inquiet(e). Plusieurs choses l'inquiètent .....	0	0	0	56(
12. Encourage d'autres enfants à s'en prendre à un enfant qu'il n'aime pas .....	0	0	0	57(
13. Saute d'une activité à l'autre ....	0	0	0	58(

14. A tendance à travailler seul(e) dans son coin, plutôt solitaire ....	0	0	0	59(
15. Irritable. Il(elle) s'emporte facilement .....	0	0	0	60(
16. A l'air triste, malheureux(se), près des larmes .....	0	0	0	61(
17. A des tics nerveux ou des maniérismes .....	0	0	0	62(
18. Se suce fréquemment le pouce ou un doigt .....	0	0	0	63(
19. Se mord les ongles ou les doigts ..	0	0	0	64(
20. Ne termine pas ce qu'il(elle) commence .....	0	0	0	65(
21. Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres enfants .....	0	0	0	66(
22. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés .....	0	0	0	67(
23. A tendance à s'absenter de l'école pour des raisons futiles, banales ..	0	0	0	68(
24. Désobéissant(e) .....	0	0	0	69(
25. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose .....	0	0	0	70(
26. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile ...	0	0	0	71(
27. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles .....	0	0	0	72(
28. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur .....	0	0	0	73(
29. Accuse toujours les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute .....	0	0	0	74(

30. Tend à être un peu trop méticuleux(se), s'attache trop aux détails .....	0	0	0	75(
31. Dit des mensonges .....	0	0	0	76(
32. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe .	0	0	0	77(
33. A volé des choses à une ou plusieurs reprises .....	0	0	0	78(
34. A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école .....	0	0	0	79(
35. Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il(elle) veut .....	0	0	0	80(
36. N'écoute pas les consignes .....	0	0	0	6(
37. Accapare l'attention en criant ....	0	0	0	7(
38. Aide un enfant qui se sent malade ..	0	0	0	8(
39. Se plaint souvent de douleur ou de maux .....	0	0	0	9(
40. Est déjà arrivé(e) à l'école les larmes aux yeux ou a déjà refusé d'entrer dans l'école ou la classe .....	0	0	0	10(
41. Bégaiet lorsqu'il(elle) parle .....	0	0	0	11(
42. A d'autres problèmes de langage ....	0	0	0	12(
43. Malmène, intimide les autres enfants.	0	0	0	13(
44. A de la difficulté à organiser son travail .....	0	0	0	14(
45. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé .....	0	0	0	15(
46. Lorsqu'un enfant l'agace ou le menace il(elle) se fâche facilement et le frappe .....	0	0	0	16(
47. Facilement distrait(e) .....	0	0	0	17(
48. Pleure facilement .....	0	0	0	18(
49. Blâme les autres .....	0	0	0	19(

50. Abandonne facilement .....	0	0	0	20(
51. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre ...	0	0	0	21(
52. Sans égard pour les autres .....	0	0	0	22(
53. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants .....	0	0	0	23(
54. Est "dans la lune" .....	0	0	0	24(
55. A de la difficulté à rester assis(e) tranquille .....	0	0	0	25(
56. Saute rapidement d'une humeur à une autre .....	0	0	0	26(
57. Impatient(e) lorsqu'il(elle) doit attendre son tour .....	0	0	0	27(
58. Agit sans réfléchir .....	0	0	0	28(
59. S'impose aux autres .....	0	0	0	29(
60. A besoin d'aide / d'attention .....	0	0	0	30(
61. Lorsqu'un enfant le(la) bouscule accidentellement, il(elle) pense que l'autre le fait exprès, se met en colère et cherche à se battre .....	0	0	0	31(

**Appendice F**

**Grille de correction du QECEP**

Echelle "Agressivité-turbulence"

1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres
6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche
7. Se bat avec les autres enfants
9. N'est pas très aimé des autres enfants
15. Irritable. Il s'emporte facilement
24. Désobéissant
31. Dit des mensonges
43. Malmène, intimide les autres enfants
49. Blâme les autres
52. Sans égard pour les autres
53. Frappe, mord, donne des coups de pieds

Echelle "Anxiété-retrait"

11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent
14. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire
16. A l'air triste, malheureux, près des larmes.
27. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles
48. Pleure facilement
54. Est dans la lune

Echelle "Inadaptation"

1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.

3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.
4. S'est absenté de l'école sans permission. A fait l'école buissonnière
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres
6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche
7. Se bat avec les autres enfants
9. N'est pas très aimé des autres enfants
11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent
12. Encourage d'autres enfants à s'en prendre à un enfant qu'il n'aime pas
14. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire
15. Irritable. Il s'emporte facilement
16. A l'air triste, malheureux, près des larmes
17. A des tics nerveux ou des maniérismes
18. Se suce fréquemment le pouce ou un doigt
19. Se mord les ongles ou les doigts
23. A tendance à s'absenter de l'école pour des raisons futile, banales
24. Désobéissant
25. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose
27. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles
29. Accuse toujours les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute
30. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails
31. Dit des mensonges
33. A volé des choses à une ou plusieurs reprises

- 34. A mouillé (uriné) ou sali (défqué) sa culotte à l'école
- 35. Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il veut
- 36. N'écoute pas les consignes
- 37. Accapare l'attention en criant
- 39. Se plaint souvent de douleur et de maux
- 40. Est déjà arrivé à l'école les larmes aux yeux ou a déjà refusé d'entrer dans l'école ou la classe
- 41. Bégaie lorsqu'il parle
- 42. A d'autres problèmes de langage
- 43. Malmène, intimide les autres enfants
- 44. A de la difficulté à organiser son travail
- 46. Lorsqu'un enfant l'agace ou le menace, il se fâche facilement et le frappe
- 47. A de la difficulté à organiser son travail
- 48. Pleure facilement
- 49. Blâme les autres
- 50. Abandonne facilement
- 52. Sans égard pour les autres
- 53. Frappe, mord, donne des coups de pieds
- 54. Est "dans la lune"
- 55. A de la difficulté à rester assis tranquille
- 56. Saute rapidement d'une humeur à une autre
- 57. Impatient lorsqu'il doit attendre son tour
- 58. Agit sans réfléchir
- 59. S'impose aux autres
- 60. A besoin d'aide/d'attention
- 61. Lorsqu'un enfant le bouscule accidentellement, il pense que l'autre le fait exprès, se met en colère et cherche à se battre

Echelle "Prosociabilité"

2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants
8. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu
10. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé
22. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappé
26. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile
28. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur
32. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe
38. Aide un enfant qui se sent malade
45. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé
51. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre

Echelle "Hyperactivité" \*\*

1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger

Echelle "Inattention"

25. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose
47. Facilement distrait
50. Abandonne facilement
54. Est "dans la lune"

Echelle "Bataille" \*\*

- 7. Se bat avec les autres enfants
- 43. Malmène, intimide les autres enfants
- 53. Frappe, mord, donne des coups de pied

Echelle "Opposition" \*\*

- 6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche
- 15. Irritable. Il s'emporte facilement
- 24. Désobéissant
- 49. Blâme les autres
- 52. Sans égard pour les autres

\*\* Ces échelles sont des sous-échelles de l'échelle agressivité-turbulence qui regroupe les comportements discriminant les mieux les sous-échantillons d'enfants agressifs-observation, agressifs-contrôle, agressifs-intervention et normatifs.

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire M. Gaétan Gagnon pour son aide et son support. De même, l'auteure exprime un sincère remerciement au centre d'accueil Ville-Joie-St-Dominique et plus particulièrement à M. Louis-Marie Dubé, directeur des services de réadaptation. Enfin l'auteure remercie les directeurs des écoles St-Sacrement et De La Terrière ainsi que les enseignants qui ont bien voulu participer à cette recherche.

## Les références

ASHER, S.R. (1985). An evolving paradigm in social training research with children, in B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds): Children's peer relations issues in assessment and intervention (pp. 157-185). New-York: Springer, Verlag.

ASHER, S.R., HYMEL, S. (1980). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment, in J.D. Wine & M.D. Smye (Eds), Social competence. New York: Guilford Press.

ASHER, S.R., HYMEL, S. (1981). Children's social competence in peer relations: sociometric and behavioral assessment, in J.D. Wine et M.D. Smye (Eds): Social competence (pp. 125-157). New-York:Guilford.

ASHER, S.R., WHEELER, V.A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. Journal of consulting and clinical psychology, 53, 500-505.

ASHER, S.R., MARKELL, R.A., HYMEL, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: a critique of the rate-of-interaction approach to assessment. Child development, 52, 1239-1245.

ASHER, S.R., ODEN, S.L., GOTTMAN, J.M. (1977). Children's friendship in school settings, in L.G. Katz (Ed): Current topics in early childhood education (vol.1). Norwood, N.J.: Ablex.

ASHER, S.R., RENSHAW, P.D., HYMEL, S. (1982). Peer relations and the development of social skills, in S.G. Moore et C.R. Cooper (Eds): The young child:reviews of research, vol.3. Washington D.C. National Association for the Education of young children.

ASHER, S. R., RENSHAW, P.D., GERACI, R.L. & DOR, A.K. (1979). Peer acceptance and social skill training: The selection of program content. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.

- 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 of research in child development, 50, 167-193.
- BEGIN, G., MARQUIS, D (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des statuts sociométriques chez les enfants de la maternelle. Revue canadienne de psycho-éducation, 15, 107-132.
- BEGIN, G., PETTIGREW, F. (1988). Quelques outils d'évaluation des relations entre pairs: les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques en première années, in R.E. Tremblay, P. Durning (Eds), Les relations entre pairs: recherche et intervention éducatives (pp.241-269). Paris:Fleurus.
- BEHAR, L., STRINFELD, S. (1974). Manuel for the preschool behavior questionnaire. Durham, N.C.: Learning institute of North Carolina, 14p.
- BERG, I., CONSTERDINE, M., HULLIN, R., MCGUIRE, R., TYRER, S. (1978). The effect of two randomly allocated court procedures on truancy. Reprinted from: The british of criminology, July, vol. 18, 3.
- BERG, I., GOODWIN, A., Hullin, R., MCGUIRE, R. (1983). The effect of the varieties of the adjournment procedure on truancy. Reprinted from: The british journal of criminology, April, vol.23, 2.
- BERNDT, T. (1983). Correlates and causes of sociometric status in childhood: a commentary on six current studies of popular, rejected and neglected children. Merrill-palmer quarterly, 29, 439-448.
- BIERMAN, K.L. (1986). The relation between social aggression and peer rejection in middle childhood, in R.J. Prinz (Ed), Advances in behavioral assessment of children and families, vol.2, (pp.151-178). Greenwich, CT: JAI Press inc..
- BOIVIN, M., BEGIN, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessment with young children. Canadian journal of behavioral science, 18, 167-172.
- BONNEY, M.E. (1943). The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth. Journal of educational psychology, 34, 88-102.

- BUSK, P.L.; FORD, R.C., SCHULMAN, J.L. (1973). Stability of sociometric response in classrooms. Journal of genetic psychology, 123, 69-84.
- 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.
- CARLSON, L.C., LAHEY, B.B., NEEPER, R. (1984). Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected and neglected children. Journal of abnormal child psychology, 2, 189-198.
- COIE, J.D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group, in B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds): Children's peer relations: issues in assessment and intervention (pp. 141-156). New-York: Springer, Verlag.
- COIE, J.D., DODGE, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-years longitudinal study. Merrill-palmer quarterly, 29, 261-282.
- COIE, J.D.; KREHBIEL, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving socially rejected children. Child development, 55, 1465-1478.
- COIE, J.D., KUPERSMIDT, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social statut in boys' groups. Child development, 54, 1400-1416.
- COIE, J.D., DODGE,K.A., COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: across-age perspective. Developmental psychology, 18, 557-570.
- COIE, J.D., DODGE, K.A., KUPERSMIDT, I.B. (1987). Peer group behavior and social statut, in S.R. Asher, J.D. Coie (Eds): Peer rejection in childhood, New-York: Cambridge University Press.
- COWEN, E.L., PEDERSON, A., BABIGIAN, H., IZZO, L.D., TROST, M.A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. Journal of consulting and clinical psychology, 41, 438-446.
- DESMARAIS-GERVAIS, L., TREMBLAY, R.E. (1984). Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire, QECP. Normes pour la CECM. Montréal: école de psycho-éducation, rapport de recherche ERISH/CPEQ, no 10, 39p.
- DILORENZO, T.M., FOSTER, S.I. (1984). A functionnal assessment of children's rating of interaction patterns. Behavioral assessment, 6, 291-302.

- DODGE, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. Child development, 51, 162-170.
- DODGE, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child development, 53, 1386-1399.
- DODGE, K.A. (1984a). A social information processing model of social competence in children, in M. Perlmutter (Ed.): Minnesota symposium in child psychology. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- DODGE, K.A. (1985a). Attributional bias in aggressive children, in P.C. Kendall (Ed): Advances in cognitive-behavioral research and therapy, IV, N.Y., Academic Press.
- DODGE, K.A., (1985b). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children, in B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledington (Eds): Children's peer relations: issues in assessment and intervention (pp. 3-22). New-York, Springer-Verlag.
- DODGE, K.A. (1986a). Social information processing variables in the development of aggression and altruism in children, in C. Zanh-Waxler, M. Cummings et R. Jannotte (Eds): Altruism and aggression: biological and social origins. N.Y., Cambridge University Press.
- DODGE, K.A. (1986b). A social information processing model of social competence in children, in M. Perlmutter (Ed): Minnesota symposium on child psychology (XVIII) (pp. 77-125), Hillsdale:Erlbaum.
- DODGE, K.A., FRAME, C.L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. Child development, 53, 620-635.
- DODGE, K.A., RICHARD, B.A. (1985). Peer perceptions, aggression and peer relations, in J.B. Pryor & J.D. Day (Eds): The development of social cognition. N.Y.: Springer-Verlag.
- DODGE, K.A., COIE, J.D., BRAKKE, N.D. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. Journal of abnormal child psychology, 10, 389-409.
- DODGE, K.A., SCHLUNDT, D.C., SCHOCKEN, I., DELUGACH, J.D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. Merrill-palmer quartely, 29, 309-336.

- DORVAL, M. BEGIN, G. (1985). Temporal reliability and convergent validity of the ratinf-scale and the peer nomination sociometric measures among preschool and kindergarden children. Perceptual and motor skills, 60, 667-675.
- DUMARET, A. (1979). Développement intellectuel et scolaire de frères et soeurs élevés en milieus sociaux différents. Analyse comparative de la descendance de 28 femmes d'origine sociale défavorisée. Thèse de 3ième cycle, psychologie appliquée, Université René Descartes, Paris V.
- DUNNINGTON, M.J. (1957b). Behavioral differences of sociometric status groups in a nursery school. Child development, 28, 102-111.
- DUYME, M. (1981). Les enfants abandonnés: rôle des familles adoptives et des assistantes maternelles. (Monographie française 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 hihg-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.
- FRENCH, D.C., WAAS, G.A. (1985a). Behavior problems of peer neglected and rejected elementary age children. Child development, 56, 246-252.
- FURMAN, W., MASTER, J.C. (1980). Peer interaction, sociometric status and resistance to deviation in young children. Development psychology, 16, 229-236.
- GAGNON, C. (1988). Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs, in R.E. Tremblay, P. Durning (Eds): Les relations entre enfants: recherches et interventions éducatives (pp.117-150). Paris:Fleurus.
- GAGNON, G., LEDUC, A. (1987). Le bélaviorisme paradigmatic: une théorie unificatrice. Comportement humain, 1, 27-36.
- GAGNON, G., VITARO, F. (1988). Habilétes sociales médiatrices d'attitudes positives chez des pairs normaux envers des enfants ayant une déficience mentale (une recension des écrits). Science et comportement, 18, 32-57.
- GLOW, R., GLOW, P.H. (1980). Peer and self-rating: Children's perception of behavior relevant to hyperkinetic impulse disorder. Journal of abnormal child psychology, 8, 471-490.

- GOLDMAN, J.A., CORSINI, D.A., De URIOSTE, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. Journal of applied development psychology, 1, 209-220.
- GOTTMAN, J.M. (1977). Toward a definition of social isolation in children, Child development, 48, 513-517.
- GOTTMAN, J., GONSO, J., RASMUSSEN, B (1975). Social interaction, social competence and friendship in children, Child development, 46, 709-718.
- GOTTMAN, J., GONSO, J., Schuller, P. (1976). Teaching social skills to isolated children. Journal of abnormal child psychology, 4, 179-197.
- GREEN, K.D., VOSK, R., FOREHAND, R., BECK, S.J. (1981). An examination of the differences among sociometrically identified accepted, rejected, and neglected children. Child study journal, 11, 117-124.
- GRESHAM, F.M. (1981). Social skills training with handicapped children: a review. Review of educational research, Spring, 51, no 1, 139-176.
- GRESHAM, F.M. (1984). Social skills and self-efficacy for exceptional children. Exceptional children, 51, 253-260.
- HARTUP, W.W. (1970). Peer interaction in social organizations. in P.H. Mussen (Ed): Carmichael's manual of child psychology. New-York: Wiley.
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relations, in E.M. Hetherington (Eds): Handbook of child psychology (4e ed. rev.) Vol. IV, Socialization, personnalit and social development (pp. 103-196). New-York: Wiley.
- HARTUP, W.W., (1986). On relationship and development, in W.W. Hartup, Z. Rubin (Eds): Relationship and development (pp. 1-26). Hillsdale:Erlbaum.
- HARTUP, W.W., GLAZER, J.A., CHARLESWORTH, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. Child development, 28, 1017-1024.
- HAYES, J.R. (1981). The complete problem solver. Philadelphia, The Franklin Institute Press.
- HOPS, H., FINCH, M. (1985). Social competence and skill: a reassessment, in B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds): Children's peer relations: issues in assessment and intervention (pp. 23-39). New-York, Springer-Verlag.

- HORROCKS, J.E., BUKER, M.E. (1951). A study of the friendship fluctuation of preadolescents. Journal of genetic psychology, 78, 131-144.
- HYMEL, S. (1983). Preschool children's peer relations: issues in sociometric assessment. Merill-palmer quaterly, 29, 237-260.
- HYMEL, S., ASHER, S. R. (1977). Assessment and training of isolated children's social skills. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in child development. New Orleans, March 1977. (ERIC Document Service Reproduction Service No.ED136930).
- HYMEL, S., RUBIN, K.H. (1985). Children with peer relationship and social skills problems: conceptual, methodological and developmental issues. Annals of child development, 2, 251-297.
- IMAMAGLO, E.O. (1976). Children's awareness and usage of intention cues. Child development, 46, 39-45.
- KOCK, H.L. (1933). Popularity in preschool children: some related factors and a technic for its measurement. Child development, 4, 164-175.
- KOLVIN, I., GURSIDE, R.F., NICOL, A.R., LEITCH, I., MACMILLAN, A. (1977). Screening schoolchildren fir high risk of emotional and educational disorder. The british journal of psychiatry, 131, 192-206.
- KUPERSMIDT, J. (1983). Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. Paper presented at the meeting of the society for research in child development. Detroit.
- LADD, G.W. (1981). Effectiveness of a social lesrnning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. Child development, 52, 171-178.
- LADD, G.W., PRICE, J.M., HART, C.H. (1987). Preschooler's behavioral orientation and patterns of peer contact: Predictive of peer status?, in S.R. Asher & J.D.Coie (Eds): Peer rejection in childhood. New-York: Cambtidge University Press.
- LA GRECA, A. (1983). Teaching interpersonal skills, School psychology international, 4, 109-112.

- LEDINGHAM, J.E.; SCHWARTZMAN, A.E. (1984). A three-year follow-up of aggressive and withdraw behavior in childhood:preliminary findings. Journal of abnormal child psychology, 12, 157-168.
- LEDINGHAM, J.E., YOUNGER, A., SCHWARTZMAN, A.E., BERGERON, G. (1982). Agreement among teacher, peer and self-ratinf of children's agression, witndrawal and likability. Journal of abnormal child psychology, 10, 363-372.
- LEDUC, A. (1984). Recherches sur le behaviorisme paradigmatic ou social. Brossard:Behivora.
- MASTER, J.C., FURMAN, W. (1981). Popularity, individual friendship selection and specific peer interaction among children. Developmental psychology, 17, 344-350.
- MASTER, J.C.; FURMAN, G.M. (1984). Sociometric research in special education, in R.L.Jones (Ed): Attitudes and attitude change in special education: theory and practice (pp. 93-117). Reston, Va:council for exceptional children.
- MCCANDLESS, B.R., MARSHALL, H.R. (1957). A picture-sociometric technic for preschool children and its relation to teachers' judgments of friendship. Child development, 28, 138-149.
- MCGEE, R., WILLIAM, S., SILVA, P.A. (1985). Factor struture and correlates ratings of inattention, hyperactivity and antisocial behavior in a large sample of 9 years old children from the general population. Journal of consulting and clinical psychology, 53, 480-490.
- MCGUIRE, J.M. (1973). Agression and sociometric status with preschool children. Sociometry, 36, 542-549.
- MILICH, R., LANDAU, S., KILBY, G., WHITTEN, P. (1982). Preschool peer perceptions of the behavior of hyperactive and agressive children. Journal of abnormal child psychology, 10, 497-510.
- MINTURN, M., LEWIS, M. (1968). Age differences in peer rating of socially desirable and socially undesirable behavior. Psychological Reports, 23, 783-791.
- MOORE, S.G. (1967). Correlates of peer acceptance in nursery school children, in W.W.Hartup and N.L. Smothergill (Eds): The young child. Washington, D.C.:National Association for the Education of Young Children.

MOORE, S.G., UPDEGRAFF, R. (1964). Sociometric status of preschool children related to age, sex, nurturance giving, and dependency. Child development, 35, 519-524.

MORENO, J.L. (1934). Who shall survive: a new approach to the problem of human interrelations. Washington D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing.

MORGAN, S.R., (1977). A descriptive analysis of maladjusted behavior in socially rejected children. Behavioral disorders, 3, 23-30.

MUMA, J.R. (1968). Peer evaluation and academic achievement in performance classes. Personnel and guidance journal, 46, 580-585.

NEWCOMB, A.F., BUKOWSKI, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. Developmental psychology, 19, 856-867.

NEWELL, A., SIMON, H. (1972). Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

NORMAN, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personnalitiy attributes: replicated factor structure in peer nomination personnalitiy rating. Journal of abnormal and social psychology, 66, 574-583.

ODEN, S., ASHER, S.R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. Child development, 48, 495-506.

PARKER, J.G., ASHER, S.R. (1987). Peer relations and later personnal adjustment: are low-accepted children at risk? (a review). Psychological bulletin, 102, 357-389.

PEKARIK, E.G., PRINZ, R., LIEBERT, D.E., WEINTRAUB, S., NEALE, M. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technic for assessing children's social behavior. Journal of abnormal child psychology, 4, 83-97.

PELHAM, W.E., BENDER, M.E. (1982). Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment, in K.D. Gadow & I. Bialer (Eds), Advances in learning and behavioral disabilities, vol.1 (pp. 365-436). Greenwich, CT:JAI Press, inc.

PIAGET, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

- PORTERFIELD, O.V., SCHLICHTING, H.F. (1961). Peer status and reading achievement. Journal of educational research, 54, 291-297.
- PRINZ, R.J., CONNOR, P.A., WILSON, C.C. (1981). Hyperactive and aggressive behaviors in childhood: intertwined dimensions. Journal of abnormal child psychology, 9, 191-202.
- PUTALLAZ, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. Child development, 54, 1417-1426.
- PUTALLAZ, M.; GOTTMAN, J.M. (1981). Social skills and group acceptance, in S.R. Asher et J.M. Gottman (Eds), The development of children friendship. New-York: Cambridge University Press.
- RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C., CHAPMAN, M. (1983). Children's prosocial disposition and behavior, in E.M. Hetherington (Ed): Handbook of child psychology (4e éd. rev.), vol. IV: Socialization, personnalité and social development (pp. 469-546). New-York: Wiley.
- RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C., BARRETT, D., DARBY, J., KING, R., PICKETT, M., SMITH, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. Child development, 47, 118-125.
- RICHARD, B.A. (1985). Attributional biases in children's peer groups. Dissertation doctorale, Indiana University, Bloomington.
- RICHARD, B.A., DODGE, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-age children. Journal of consulting and clinical psychology, 50 (2), 226-233.
- ROOF, M., SELLS, S.B., GOLDEN, M.M. (1972). Social adjustment and personality development in children. Menneapolis: University of Minnesota Press.
- ROSENBERG, M.J., HOVLAND, C.I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes, in C.I. Hovlan et M.J. Rosenberg (Eds): Attitude organization and change. pp.1-14, New Haven, Conn.: Yale University Press.
- RUBIN, K.H., CLARCK, M.L. (1983). Preschool teachers' rating of behavioral problem: observational, sociometric, and social cognitive correlates. Journal of abnormal child psychology, 11, 273-286.
- RUBIN, K.H., DANIELS-BEIRNESS (1983). Concurrent and correlates of sociometric status in kindergarden and grade 1 children. Merrill Palmer Quarterly, 29, 337-352.

- RUBIN, K.H., HAYVREN, M. (1981). The social and cognitive play of preschool-aged children differing with regard to sociometric status. Journal of research and development in education, 14, 116-122.
- RUBIN, K.H., MAIONI, T.L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity, and classification skills in preschoolers. Merrill-Palmer Quarterly, 21, 171-179.
- RUBIN, K.H., DANIELS-BEIRNESS, T.; HAYVREN, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. Canadian journal of behavioral science, 14, 338-349.
- RUTTER, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary finding. Journal of child psychology and psychiatry, 8, 1-11.
- RUTTER, M., TIZARD, J., WHITMORE, K. (1970). Education, health and behavior. New York: Robert E. Krieger.
- SCHNEIDER, B.H., RUBIN, K.H., LEDINGHAM, J.E. (Eds) (1985). Children's peer relations: issues in assessment and intervention, New-York: Springer-Verlag.
- SELLS, S.B., ROOF, M. (1967). Peer acceptance-rejection and personnalitiy development. Final report of a five year research program, including studies of the origins of acceptance-rejection, effects on early delinquency and drop-out, and developmental dynamics. U.S. office of education, january.
- SHANTZ, C.U., (1975). The development of social cognition, in E.M. Hetherington (Ed): Review of Child Development Research, vol. 5, Chicago: University of Chicago Press.
- SHANTZ, C.U., (1983). Social cognition, in P.H. Mussen (Ed) Handbook of Child Psychology (4e Ed), vol. 3, Cognitive Development (pp. 495-555). New-York: John Wiley & sons.
- STAATS, A.W. (1975). Social behaviorism, Homewood, III: Dorsey Press.
- STAATS, A.W. (1983). Psychology's crisis of disunity, New-York: Praeger.
- STRAIN, P.S. (1983). Identification of social skill curriculum targets for severely handicapped children in mainstream preschools. Applied research in mental retardation, 4, 369-382.

- STRAIN, P.S. (1985). Social and nonsocial determinant of acceptability in handicapped preschool children. Topics in early childhood special education, 4, 47-58.
- STRAIN, P.S., KERR, M.M. (1981b). Attitudes toward mentally retarded persons and the concept of mainstreaming, in P.S. Strain, M.M. Kerr (Eds): Mainstreaming of children in schools (pp.37-70). New-York: Academic Press.
- TRAPOLD, M.A., WINOKUR, S. (1967). Transfer from classical conditioning and extinction to acquisition, extinction, and stimulus generalization of a positively reinforced instrumental responded. Journal of experimental psychology, 73, 517-525.
- TREMBLAY, R.E., BAILLARGEON, L. (1984). Les difficultés de comportements d'enfants immigrants dans les classes d'accueil, au préscolaire. Revue canadienne de l'éducation, 9, 154-170.
- TREMBLAY, R.E., DESMARAIS-GERVAIS, L. (1985). Le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP): manuel d'utilisation. Montréal: école de psycho-éducation, université de Montréal, ERISH no 34.
- TREMBLAY, R.E., CHARLEBOIS, P., GAGNON, C. (1985). Etude épidémiologique des comportements agressifs à la maternelle: une contribution aux efforts de prévention précoce de la délinquance. Montréal: école de psycho-éducation, Université de Montréal, ERISH rapport de recherche no 31.
- TREMBLAY, R.E., DESMARAIS-GERVAIS, L., GAGNON, C., CHARLEBOIS, P. (1985). The preschool behavior questionnaire: stability of its factors structure between cultures, sexes, ages, and socioeconomic classes. Communication on 8th biennial meeting of the international society for the study of behavioral development, Tour.
- TREMBLAY, R.E., DESMARAIS-GERVAIS, L., GAGNON, C., CHARLEBOIS, P. (1987). The preschool behavior questionnaire in a francophone population: factor structure between culture, sexes, ages and socioeconomic classes. International journal of behavioral development, 10, 467-484.
- TREMBLAY, A., STRAIN, P.S.; HENDRICKSON, J.M., SHORES, R.E. (1981). Social interactions of normally developing preschool children: using normative data for subject and target behavior selection. Behavior modification, 5, 237-253.
- ULLMAN, C.A. (1957). Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. Journal of educational psychology, 48, 257-267.

- VITARO, F., CHAREST, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficultés d'adaptation sociale, in P. Durning et R.E. Tremblay, Relations entre enfants: recherche et intervention éducative (pp.151-183). Paris:Fleurus
- VITARO, F., AUDY, P., DUMOULIN, E. (1986). Intervention multimodale auprès d'enfants jugés agressifs et rejetés des pairs. Canadian journal of special education, 2, 171-197.
- VITARO, F., TREMBLAY, R., GAGNON, C., PICHE, C. (1986). Liens entre l'évaluation par les pairs et l'évaluation par les adultes des difficultés comportementales d'enfants d'âge préscolaire. Communication présentée au congrès de la société québécoise de recherche en psychologie. Trois-Rivières.
- VITARO, F., TREMBLAY, R.E., GAGNON, C., ROYER, N. (1988). Evaluation par les pairs des difficultés de comportement à l'école maternelle: instrumentation, liens avec les sources adultes d'évaluation et dépistage des cas marginaux, in R.E. Tremblay, P. Durning (Eds), Relations entre enfants: recherche et intervention éducative (pp.271-308). Paris:Fleurus
- WALDER, L.O., ABELSON, R., ERON, L.D., BANTA, T.J., LAULICHT, J.H. (1961). Development of a peer-rating measure of aggression. Psychological reports, 9, 497-556.
- WALKER, H.M. (1971). Empirical assessment of deviant behavior in children, in N.J. Long, W.C. Walker, R.G. Newman (Eds), Conflit in the classroom (2nd ed), Belmont California: Wadsworth Publishing.
- WEIR, K., DUVEEN, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. Journal of child psychology and psychiatry, 22, 357-374.
- WIGGINS, J.S., WINDER, C.L. (1961). The peer nomination inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. Psychological reports, 9, 643-677.
- WINDER, C.L., WIGGINS, J.S. (1964). Social reputation and social behavior: a further validation of the peer nomination inventory. Journal of abnormal and social psychology, 68, 681-684.

ZIMMERMAN-TANSELLÀ, C., MINGHETTI, S. TACCONI, A. TANSELLÀ, M.  
(1978). The children's behaviour questionnaire for  
completion by teachers in an italian sample: preliminary  
results. Journal of child psychology and psychiatrey and  
allied disciplines. 19, 167-173.