

L'entraînement aux habiletés sociales d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation au secondaire

Paul Bourque, Denis Bernier, Onide Maurice, Denise Thériault and Lucille Thibault

Volume 16, Number 3, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900672ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900672ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bourque, P., Bernier, D., Maurice, O., Thériault, D. & Thibault, L. (1990). L'entraînement aux habiletés sociales d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 355–365. <https://doi.org/10.7202/900672ar>

Article abstract

This research presents a comparison of the efficiency of a directive teaching approach with that of a non-directive approach in the training of social skills. The subjects included 24 secondary students with difficulties in school adjustment. Findings indicate no difference between the results of the two types of classroom teaching approaches and those of the control group, as to social skills and school achievement measures. However, those students in the directive teaching approach group demonstrated better role playing performance. The authors discuss implications concerning the use and evaluation of social skills training programs at the secondary level.

L'entraînement aux habiletés sociales d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation au secondaire

Paul Bourque, Denis Bernier, Onide Maurice,
Denise Thériault et Lucille Thibault*

Résumé — Cette recherche compare l'efficacité d'une modalité pédagogique directive à celle d'une modalité pédagogique non directive dans l'entraînement aux habiletés sociales. Vingt-quatre élèves éprouvant des difficultés d'adaptation scolaire au secondaire ont participé à la recherche. Les résultats ne révèlent aucune différence entre les deux modalités d'aménagement pédagogique et celle du groupe témoin, du moins quant aux habiletés sociales et au rendement scolaire. Toutefois, les élèves soumis à la modalité pédagogique directive offrent une meilleure performance dans les jeux de rôle. Les implications concernant l'utilisation et l'évaluation des programmes d'entraînement aux habiletés sociales au secondaire sont discutées.

Abstract — This research presents a comparison of the efficiency of a directive teaching approach with that of a non-directive approach in the training of social skills. The subjects included 24 secondary students with difficulties in school adjustment. Findings indicate no difference between the results of the two types of classroom teaching approaches and those of the control group, as to social skills and school achievement measures. However, those students in the directive teaching approach group demonstrated better role playing performance. The authors discuss implications concerning the use and evaluation of social skills training programs at the secondary level.

Resumen — Este estudio compara la eficacia de un modelo pedagógico directivo con la de un modelo pedagógico no directivo en el entrenamiento a habilidades sociales. Vingt-quatre alumnos que presentaban dificultades de adaptación escolar en la escuela secundaria participaron en el estudio. Los resultados no revelan ninguna diferencia entre los dos modelos de organización pedagógica y el del grupo control, al menos en lo que respecta a las habilidades sociales y al rendimiento escolar. Sin embargo, los alumnos que fueron sometidos al modelo de pedagogía directiva performan mejor en los juegos de roles. Se discuten las implicaciones referentes a la utilización y a la evaluación de los programas de entrenamiento a las habilidades sociales.

Zusammenfassung — Diese direkte Untersuchung vergleicht den Erfolg eines direkten pädagogischen Stils mit einem nicht-direktiven Stil bei der Sozialerziehung. Vierundzwanzig Schüler mit Anpassungsschwierigkeiten in der höheren Schule haben

* Bourque, Paul: professeur, Université de Moncton
Bernier, Denis: psychologue, Clinique de santé mentale, Bathurst
Maurice, Onide: orienteur, District scolaire 13, Moncton
Thériault, Denise: orienteure, District scolaire 13, Moncton
Thibault, Lucille: psychologue, District scolaire 13, Moncton.

daran teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen keinerlei Unterschied zwischen den beiden Erziehungsweisen mit denen der Beobachtungsgruppe, zumindest was das soziale Verhalten und die schulische Leistung betrifft. Doch zeigen die Schüler, die sich einer direktiven Methode unterzogen, eine bessere Leistung im Rollenspiel. Es werden die Folgerungen aus der Anwendung und Beurteilung der Sozialerziehungsprogramme der höheren Schule diskutiert.

Les interactions sociales deviennent progressivement plus complexes à l'adolescence, puisque la socialisation joue un rôle important à ce stade¹. Il apparaît maintenant que le développement de conduites sociales appropriées puisse être lié au succès scolaire de l'étudiant (Cartledge et Milburn, 1978; Loranger, Couture et Fortin, 1981). Afin de pallier le manque d'habiletés sociales chez les adolescents dans le milieu scolaire, plusieurs programmes d'entraînement ont été développés. Généralement, l'entraînement aux habiletés sociales vise le développement des conduites appropriées dans des situations interpersonnelles par le biais de l'affirmation et de la résolution de problèmes interpersonnels. Selon Rotheram (1980), l'entraînement aux habiletés sociales peut servir à améliorer les conduites sociales des adolescents au secondaire. Même si ces programmes d'entraînement s'avèrent efficaces, l'implantation de ceux-ci en milieu scolaire et en particulier au secondaire mériterait une plus grande attention (Arsenault et Loranger, 1986; Royer, 1984).

Plusieurs recherches ont vérifié les particularités des conduites sociales des adolescents en difficulté d'adaptation au secondaire. En général, un faible niveau d'habileté sociale est associé aux difficultés d'adaptation au secondaire (Loranger et Gauthier, 1982), au rendement scolaire (Loranger, Verret et Arsenault, 1986), aux échecs scolaires (Loranger, Couture et Fortin, 1981), ainsi qu'à l'absentéisme (Loranger, Fortin, Lafrance, Robitaille et St-Laurent, 1979). Les résultats des recherches précédentes suggèrent que les élèves en difficulté ont des conduites sociales qui ne répondent pas aux attentes du milieu scolaire.

Certaines recherches ont réussi à démontrer l'utilité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales, auprès des adolescents au secondaire. Entre autres, les études de Filipczak, Archer et Friedman (1980), de Rotheram et Armstrong (1980), et de Sarason et Sarason (1981) démontrent des améliorations dans les conduites sociales des adolescents. L'étude de Bourque, Bernier, Maurice, Thériault et Thibault (1984) ne dénote que quelques changements dans les mesures comportementales. Les résultats de Loranger, Beaulieu, Armstrong, Bellefeuille et Ouellette (1982) suggèrent une amélioration dans la perception subjective des habiletés sociales bien qu'aucune différence significative n'ait été notée entre les groupes. Même si la plupart de ces programmes d'entraînement s'avèrent efficaces, les répercussions sur le rendement scolaire n'ont pas été vraiment évaluées, sauf dans le cas de Bourque *et al.* (1984). De plus, la généralisation et le maintien des résultats d'entraînement aux habiletés sociales restent à être démontrés (LeCroy, 1982).

Souvent, l'aménagement des modalités pédagogiques qui sert à modifier les conduites sociales des adolescents varie d'un programme d'entraînement à

l'autre (Hazel, Sherman, Schumaker et Sheldon, 1985). À titre d'exemple, Leff et Meyer (1984) ont démontré qu'une modalité pédagogique directive et orientée vers l'acquisition d'habiletés sociales spécifiques est plus susceptible de se traduire en résultats positifs. Quant aux modalités utilisées dans l'entraînement, Rotheram (1980) a noté des différences dans les préférences des élèves du secondaire selon le sexe et l'âge. Comme l'a souligné Royer (1984), les options peuvent varier en fonction des objectifs, des techniques et/ou de la durée. Néanmoins, peu d'études se sont attardées à déterminer laquelle des modalités pédagogiques est la plus appropriée et la plus efficace.

Par conséquent, la présente étude propose d'analyser les effets respectifs de deux aménagements différents de modalités pédagogiques, sur l'entraînement aux habiletés sociales d'élèves ayant des difficultés d'adaptation au secondaire. Plus précisément, elle compare un aménagement d'une modalité pédagogique directive et orientée vers l'acquisition d'habiletés sociales spécifiques à un aménagement d'une modalité non directive. Les auteurs de cette étude prédisent que les élèves soumis à la modalité pédagogique directive obtiendront des scores plus élevés dans les mesures d'habiletés sociales, de généralisation et de rendement scolaire.

Méthode

Sujets

Les sujets de la présente recherche sont des élèves ayant des difficultés d'adaptation du niveau 10-3 de deux écoles secondaires du Conseil scolaire 13 de la région de Moncton. Le niveau 10-3 équivaut à la 4^e secondaire du cheminement professionnel dans la province de Québec. La combinaison des trois critères suivants a servi de mesure d'identification des élèves ayant des difficultés d'adaptation: a) taux élevé d'absentéisme; b) le fait que l'élève a subi au moins un échec dans une matière scolaire; c) le fait que l'élève présente des problèmes de conduite en classe tels qu'évalués par l'enseignant titulaire.

Les dossiers scolaires ont servi à identifier les élèves du niveau 10-3 ayant des difficultés d'adaptation. Parmi les sujets potentiels identifiés par le Service aux élèves, 37 élèves répondent aux critères établis. Toutefois, 24 élèves seulement ont été retenus puisqu'ils ont rempli toutes les exigences de l'étude. L'échantillon comprend 6 filles et 18 garçons, dont l'âge moyen est de 15,6 ans.

Mesures

Le Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école (QÉCSÉ) de Loranger, Poirier et Gauthier (1983) a servi de mesure d'auto-évaluation des habiletés sociales. Ce questionnaire de 98 items est basé sur la taxonomie des conduites sociales à l'école de Stephens (1978). Il évalue les conduites sociales de l'adolescent selon les catégories suivantes: a) les comportements reliés à l'environnement; b) les comportements interpersonnels; c) les comportements reliés à soi-même; d) les comportements reliés à la tâche.

Des jeux de rôle ont servi à évaluer les habiletés sociales des élèves. Ces diverses scènes correspondent à des situations d'interactions sociales et de défense des droits légitimes, dans lesquelles peut se trouver l'adolescent. Chacune de ces scènes est accompagnée d'une description, d'un énoncé et de répliques. Quatre scènes de jeux de rôle servent à évaluer les habiletés sociales et, deux autres, à évaluer la généralisation. Les sujets sont soumis individuellement au processus des jeux de rôle. Les répliques du sujet, à chaque scène, sont enregistrées sur bande magnétoscopique. Les habiletés sociales sont évaluées en fonction des composantes verbales et non verbales suivantes: le contact visuel, la longueur de la réponse, le temps de réaction, l'intensité de la voix, la vivacité, le genre de réponse et le degré d'affirmation de soi. Les critères d'évaluation spécifique de chaque composante sont décrits dans Bourque et Ladouceur (1978). À la suite de l'enregistrement, deux juges indépendants cotent les répliques des élèves aux scènes des jeux de rôle.

Quant au rendement scolaire des élèves, on tient compte des notes obtenues en français et en mathématiques, et on note le nombre de sujets ayant abandonné l'école secondaire dans les six mois suivant l'entraînement.

Procédure

Les sujets potentiels sont invités, par l'intermédiaire de l'enseignant titulaire, à rencontrer les animateurs du Service aux élèves qui leur offrent la possibilité de participer au programme d'entraînement. Lors de la rencontre avec les animateurs du Service aux élèves, les élèves qui acceptent d'y participer signent un formulaire de consentement. Ces sujets, par la suite, rencontrent l'expérimentateur qui administre individuellement les mesures d'évaluation du prétest, y compris le QÉCSÉ et les quatre scènes des jeux de rôle. Les sujets provenant de l'une des écoles polyvalentes forment le groupe d'entraînement soumis à une modalité d'aménagement directive. Les sujets de l'autre école polyvalente sont placés, de façon aléatoire, soit dans le groupe d'entraînement ayant une modalité d'aménagement non directive, soit dans le groupe témoin.

Les deux programmes d'entraînement aux habiletés sociales comptent 8 séances de 50 minutes chacune, à raison d'une séance par semaine. Les séances d'entraînement sont animées par des membres du Service aux élèves des deux écoles secondaires. Ces animateurs ont tous dirigé des séances dans un programme d'entraînement antérieur décrit dans l'étude de Bourque *et al.* (1984). Deux des membres de l'équipe animent les séances d'entraînement du premier groupe, tandis que les deux autres membres animent celles du deuxième groupe. Les deux programmes d'entraînement sont présentés au même moment.

Au post-test, l'expérimentateur suit le processus établi au prétest. Dans le but de mesurer l'effet de généralisation, deux scènes de jeux de rôle sont ajoutées aux quatre précédentes lors du post-test. L'effet de généralisation est évalué au moyen des corrélations entre le score total des trois scènes initiales des jeux de rôle et le score total des deux scènes additionnelles pour chacune des mesures comportementales. Il est à noter qu'au prétest et au post-test, la première scène des jeux de rôle sert de répétition et, par conséquent, qu'elle n'est pas considérée dans l'analyse des résultats.

Conditions

Modalité pédagogique directive. Le premier aménagement pédagogique est constitué de l'adoption d'une modalité pédagogique directive qui est orientée vers l'acquisition d'habiletés sociales spécifiques. Dans cette condition, l'entraînement porte sur les aspects verbaux et non verbaux des habiletés sociales. Le programme est appliqué de façon séquentielle, puisqu'à chaque semaine une nouvelle composante est introduite. Chaque séance débute par une présentation de l'habileté en question, suivie d'un jeu de rôle. Le processus du jeu de rôle comprend les instructions, la pratique du comportement et la rétroaction. Pour l'exercice des habiletés sociales, on utilise des situations d'interaction sociale que l'élève peut rencontrer dans le milieu scolaire ou à la maison. L'accent est mis sur les comportements interpersonnels socialement appropriés qui impliquent l'expression honnête et franche de ses pensées et de ses sentiments, en tenant compte des sentiments et du bien-être d'autrui.

La première séance sert à introduire le programme d'entraînement aux habiletés sociales. Les deuxième et troisième séances portent sur le processus de la communication et ses composantes, telles l'écoute active et l'écoute passive. La quatrième séance porte sur les composantes non verbales de la communication telles que le contact visuel, le ton de la voix et l'expression. La cinquième séance aborde l'effet des pensées négatives dans les interactions sociales. Lors de la sixième séance, on présente les techniques spécifiques de l'affirmation telles que la présentation et le refus de demandes, l'amorce, le maintien et la mise à terme d'une conversation, et les différentes manières de répondre aux critiques. Les deux dernières séances permettent aussi d'aborder les notions de résolution de problèmes dans les situations d'interaction sociale.

Modalité pédagogique non directive. Le deuxième aménagement pédagogique est constitué de l'adoption d'une approche non directive. Dans ce cas, l'entraînement vise à amener le participant à devenir plus conscient de sa situation et des moyens d'améliorer ses habiletés sociales. L'entraînement est basé essentiellement sur le principe de la découverte personnelle qui amène le sujet à devenir progressivement conscient de ses limites et à intégrer les différentes notions présentées lors des séances. Les deux animateurs de ce groupe ont un rôle de facilitateur, puisque l'entraînement est axé sur des exercices et des discussions en groupe. Les animateurs procèdent au moyen d'exercices tirés des manuels de Gryba (1974) et de Boisvert et Beaudry (1979).

La première séance sert à présenter les objectifs et le déroulement du programme d'entraînement aux habiletés sociales. La deuxième séance porte sur les valeurs et son objectif consiste à identifier ses propres valeurs en fonction de ses besoins. Dans cette séance, on détermine aussi la part de responsabilité des sujets devant un problème qui les met en cause. Lors de la troisième séance, on présente le processus de la communication et on en identifie les caractéristiques. À la quatrième séance, on aborde les problèmes de communication. L'objectif consiste à prendre conscience des facteurs qui engendrent des situations ou qui amplifient les problèmes. On aborde alors la notion d'idées

préconçues, les perceptions fausses ainsi que la négociation. À la cinquième séance, on explique les composantes de la communication non verbale telles que le contact visuel, le ton de la voix et la vivacité. À la sixième séance, on présente la notion d'affirmation de soi ainsi que celle des droits, et on en discute. Enfin, lors des septième et huitième séances, on approfondit les étapes du processus de la résolution de problèmes.

Groupe témoin. Les sujets du groupe témoin n'ont participé qu'aux deux séances d'évaluation. Une fois l'évaluation initiale effectuée, ces élèves ont été informés qu'ils ne subiraient l'entraînement qu'au bout de deux mois. Après huit semaines, on a procédé à leur réévaluation et ils ont été soumis au programme basé sur la modalité pédagogique non directive.

Résultats

Avant de procéder aux analyses, les mesures d'évaluation du prétest ont été soumises au test de Cochran (Kirk, 1968). Ce test révèle qu'il y a homogénéité de variance entre les conditions expérimentales pour l'ensemble des mesures administrées. Subséquemment, les scores obtenus sur les mesures d'évaluation ont été soumis à des analyses de variance à deux dimensions (groupe x temps) dans lesquelles la dimension du temps représente les mesures répétées (prétest et post-test).

Les résultats présentés au tableau 1 ne révèlent aucune différence significative entre les trois conditions expérimentales dans les mesures du QÉCSÉ. Par contre, on remarque qu'il existe des différences significatives entre les trois conditions, au prétest et au post-test, dans les mesures individuelles suivantes du QÉCSÉ: score global ($F(2,21) = 10,07, p < 0,01$), comportements interpersonnels ($F(2,21) = 6,25, p < 0,05$), comportements reliés à soi ($F(2,21) = 7,47, p < 0,01$) et comportements reliés à la tâche ($F(2,21) = 10,08, p < 0,01$).

Quant aux trois scènes des jeux de rôle, les résultats des analyses de variance avec mesures répétées révèlent une différence significative entre les trois conditions dans la variable du contact visuel ($F(2,21) = 4,22, p < 0,05$) seulement (voir le tableau 1). Une différence significative existe également entre le prétest et le post-test dans la variable du ton de la voix ($F(2,21) = 7,81, p < 0,01$). De plus, les analyses de variance démontrent des interactions significatives entre les dimensions des groupes et du temps dans les variables du ton de la voix ($F(2,21) = 4,06, p < 0,05$) et de la vivacité ($F(2,21) = 3,35, p < 0,05$). Les analyses des effets simples, utilisées pour isoler les sources d'interaction, indiquent qu'il existe des différences significatives entre le prétest et le post-test dans les variables du ton de la voix ($F(1,7) = 15,48, p < 0,001$) et de la vivacité ($F(1,7) = 5,64, p < 0,05$) pour la modalité pédagogique directive seulement (voir le tableau 2).

Les liens entre l'auto-évaluation et les variables des jeux de rôle ne révèlent aucune corrélation significative entre ces deux genres d'évaluation. Toute-

Tableau 1
Valeurs F résultant des analyses de variance avec mesures répétées
pour les évaluations des habiletés sociales

Mesures	Valeur F		
	Entre les groupes	Prétest et post-test	Interaction
QÉCSÉ			
Score global	0,19	10,07**	0,29
Catégories de comportements:			
— environnement	0,01	2,87	1,82
— interpersonnel	0,52	6,25*	0,63
— soi	0,68	7,47**	0,11
— la tâche	0,18	10,08**	0,18
jeux de rôle			
Contact visuel	4,22*	1,17	0,69
Longueur de la réponse	0,43	0,00	0,13
Temps de réaction	0,09	0,00	0,16
Ton de la voix	0,85	7,81	4,06*
Vivacité	0,75	0,26	3,35*
Type de réponse	1,07	0,95	1,56
Assertion globale	0,08	0,57	0,28

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

Tableau 2
Valeurs F résultant des analyses des effets simples
pour isoler les sources d'interaction

Mesures	Valeur F				
	Entre les groupes		Intragroupe		
	Prétest	Post-test	Structuré	Non directif	Témoin
Ton de la voix	1,44	1,71	15,48**	0,35	0,10
Vivacité	1,95	0,72	5,64*	0,18	1,13

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

fois, l'effet de généralisation, tel qu'évalué au moyen des corrélations entre le score total des trois scènes initiales des jeux de rôle et le score total des deux scènes additionnelles pour chacune des mesures comportementales, indique plusieurs liens significatifs à chacune des modalités d'entraînement (voir le

tableau 3). La modalité pédagogique directive révèle des liens significatifs dans les variables suivantes: le contact visuel ($r(8) = 0,98, p < 0,001$), la longueur de la réponse ($r(8) = 0,81, p < 0,05$), le ton de la voix ($r(8) = 0,71, p < 0,05$), la vivacité ($r(8) = 0,81, p < 0,01$) et la variable de l'assertion globale ($r(8) = 0,76, p < 0,05$). La modalité non directive présente des liens significatifs dans les variables suivantes: le contact visuel ($r(8) = 0,86, p < 0,01$), la longueur de la réponse ($r(8) = 0,82, p < 0,05$), le temps de réaction ($r(8) = 0,94, p < 0,001$) et la vivacité ($r(8) = 0,79, p < 0,05$). Or, pour le groupe témoin, seule la variable de la vivacité s'avère significative ($r(8) = 0,79, p < 0,05$).

Tableau 3

Les corrélations obtenues pour l'effet de généralisation lors du post-test, selon la mesure comportementale et le groupe

Mesures	Groupes		
	Structuré	Non directif	Témoin
Contact visuel	0,98***	0,86**	0,29
Longueur de la réponse	0,81**	0,82*	0,32
Temps de réaction	-0,25	0,94***	-0,13
Ton de la voix	0,71*	0,65	0,48
Vivacité	0,81**	0,79*	0,79*
Type de réponse	0,65	0,40	0,63
Assertion globale	0,76*	-0,10	0,57

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

Des analyses de variance unidimensionnelles entre les conditions expérimentales, portant sur la moyenne des notes obtenues en français et en mathématiques durant les mois de décembre, juin et décembre suivants, ont été effectuées. Ces analyses ne révèlent aucune différence significative entre les conditions, au niveau du rendement scolaire, à chacun de ces moments de l'année. Quant aux abandons scolaires, quatre élèves, dont deux sujets de la modalité pédagogique directive, un sujet de la modalité non directive et un du groupe témoin, ont quitté le secondaire dans les mois suivant l'entraînement.

Discussion

Les résultats de la présente étude indiquent peu de différence entre les deux aménagements pédagogiques et le groupe témoin, dans la mesure d'auto-évaluation des habiletés sociales. Cette absence de différence significative entre les conditions expérimentales rapportées par le QÉCSÉ peut s'expliquer par le fait que les mesures d'auto-évaluation sont généralement lentes à refléter des changements (Rotheram et Armstrong, 1980).

Quant aux jeux de rôle, les sujets ayant suivi la modalité pédagogique directive démontrent un meilleur rendement dans certaines habiletés sociales. Les résultats relatifs à la généralisation indiquent que les habiletés des élèves ne se sont généralisées à des scènes de même nature que dans les deux conditions d'entraînement. De plus, les résultats de la présente étude ne révèlent aucune corrélation entre les mesures du QÉCSÉ et les évaluations au moyen des jeux de rôle. Ils nous indiquent que ces deux mesures touchent à deux dimensions différentes des habiletés sociales, tel qu'il ressort d'ailleurs de l'étude de McNamara et Bulmer (1982). Par conséquent, les jeux de rôle s'avèrent être utiles dans l'évaluation des habiletés sociales et celles de l'entraînement.

En ce qui a trait au contenu du programme d'entraînement, les résultats de la présente étude démontrent que seule la modalité pédagogique directive a enregistré un changement significatif entre le prétest et le post-test dans les variables du jeu de rôle. Ces résultats sont peut-être dus aux objectifs d'apprentissage précis de ce programme d'entraînement. D'ailleurs, les résultats ont tendance à favoriser les programmes d'entraînement ayant des méthodes spécifiques et structurées (Leff et Meyer, 1984).

Quant au rendement scolaire, il est évident que les deux programmes d'entraînement n'ont pas eu l'impact visé. Cette absence de différence correspond aux résultats obtenus par Bourque *et al.* (1984) lors d'une étude similaire. Par contre, certaines études, entre autres celles de Filipczak *et al.* (1980) et de Sarason et Sarason (1981), ont démontré une répercussion au niveau du rendement scolaire. Dans ces études, l'élève reçoit une note pour sa participation à l'entraînement et celle-ci fait partie de la moyenne d'un cours inscrit à son programme. Ce système a pour effet de motiver davantage l'adolescent et, par conséquent, il est plus probable que celui-ci connaisse une amélioration dans son rendement scolaire.

Certaines limites d'ordre méthodologique peuvent expliquer l'absence marquée d'effet d'entraînement dans cette étude. D'une part, il est possible que la procédure d'échantillonnage, notamment les critères de sélection, s'avère inadéquate. Dans le cas présent, l'examen des moyennes obtenues dans les réponses au QÉCSÉ démontre que les élèves de l'échantillon identifié ont des scores moins élevés que les moyennes établies par Loranger *et al.* (1983) auprès d'une population générale d'élèves du secondaire. Bien que ce résultat nous indique que les sujets de la présente étude ont des problèmes de conduites sociales, l'écart par rapport à la moyenne générale du QÉCSÉ des élèves n'éprouvant pas de difficultés d'adaptation n'est pas significatif. Par conséquent, un effet de plafonnement de la mesure existe, puisque l'écart n'est pas assez grand pour permettre une amélioration significative avec l'échantillon d'élèves ayant participé à l'entraînement. D'autre part, il faut noter que l'entraînement n'a duré que huit semaines, alors que le nombre de séances dans la plupart des programmes d'entraînement est beaucoup plus élevé. À titre d'exemple, pour le même entraînement aux habiletés sociales, l'étude de Plienis, Hansen, Ford, Smith, Stark et Kelly (1987) comprend 20 séances et celle de Spence et Spence (1980),

12 séances d'une heure deux fois par semaine. Ces limites doivent entrer en ligne de compte, puisqu'elles ont des répercussions importantes sur l'évaluation des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents du secondaire.

En résumé, les recherches futures devront mettre davantage l'accent sur une évaluation systématique de l'interaction entre les modalités d'entraînement, le milieu et les différences individuelles des adolescents. De plus, le choix de la modalité d'aménagement pédagogique doit prendre en considération les difficultés d'inadaptation identifiées. Il reste donc encore à démontrer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales pour les adolescents éprouvant des difficultés d'adaptation scolaire.

NOTE

1. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Les auteurs remercient le personnel des polyvalentes Mathieu-Martin de Moncton et Louis-J.-Robichaud de Shédiac de leur coopération.

RÉFÉRENCES

- Arsenault, R. et M. Loranger, Questionnaire sur les habiletés sociales d'adolescents, *Revue de modification du comportement*, vol. 16, 1986, p. 101-109.
- Boisvert, J.-M. et M. Beaudry, *S'affirmer et communiquer*, Montréal: Les Éditions de l'Homme, 1979.
- Bourque, P., D. Bernier, O. Maurice, D. Thériault et L. Thibault, L'acquisition des habiletés sociales et rendement scolaire chez les adolescents en difficulté d'adaptation à l'école secondaire, *Apprentissage et socialisation*, vol. 7, 1984, p. 34-40.
- Bourque, P. et R. Ladouceur, Validation de l'échelle d'assertion pour adultes de Gay, Hollandsworth et Galassi, *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 10, 1978, p. 351-355.
- Cartledge, G. et J. F. Milburn, The case for teaching social skills in the classroom: A review, *Review of Educational Research*, vol. 1, 1978, p. 133-156.
- Filipczak, J., M. Archer et R. Friedman, In-school social skills training, *Behavior Modification*, vol. 4, 1980, p. 143-163.
- Gryba, E., *Life skills for northern adolescents*, Régina, Saskatchewan: Department of Manpower and Immigration, 1974.
- Hazel, J. S., J. A. Sherman, J. B. Schumaker et J. Sheldon, Group social skills training with adolescents, in D. Upper et S. M. Ross (éd.), *Handbook of behavioral group therapy*, New York: Plenum Press, 1985, p. 203-246.
- Kirk, R., *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*, Belmont, CA: Brooks/Cole, 1968.
- LeCroy, C. W., Social skills training with adolescents: A review, *Child and Youth Services*, vol. 5, 1982, p. 91-116.
- Leff, R. M. et J. D. Meyer, Highly structured social skills training: A group case study, *The Behavior Therapist*, vol. 7, 1984, p. 167-168.
- Loranger, M., G. Beaulieu, J. Armstrong, S. Bellefeuille et S. Ouellette, Accroître les effets de traitement des habiletés sociales à l'école par l'auto-détermination des comportements cibles, *Revue de modification du comportement*, vol. 12, 1982, p. 3-11.

- Loranger, M., R. Couture et C. Fortin, La réussite scolaire de l'élève et ses habiletés sociales, *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, 1981, p. 207-215.
- Loranger, M., M. Fortin, M. Lafrance, L. Robitaille et L. St-Laurent, Les conduites sociales des élèves et l'absentéisme à l'école secondaire, *Apprentissage et socialisation*, vol. 2, 1979, p. 217-227.
- Loranger, M. et D. Gauthier, Les comportements de l'élève en difficulté d'adaptation à l'école secondaire, *Apprentissage et socialisation*, vol. 5, 1982, p. 80-86.
- Loranger, M., M. Poirier et D. Gauthier, Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école, *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 15, 1983, p. 280-300.
- Loranger, M., C. Verret et R. Arsenault, Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves, *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 18, 1986, p. 257-269.
- McNamara, R. et C. Blumer, Role playing to assess social competence: Ecological validity consideration, *Behavior Modification*, vol. 6, 1982, p. 519-549.
- Plienis, A. J., D. Hansen, F. Ford, S. Smith, L. J. Stark et J. A. Kelly, Behavioral small group training to improve the social skills of emotionally-disordered adolescents, *Behavior Therapy*, vol. 18, 1987, p. 17-32.
- Rotheram, M. J., Social skills training programs in elementary and high school classrooms, in P. Rathjen et J. P. Foreyt (éd.), *Social competence: Intervention for children and adults*, New York: Pergamon Press, 1980, p. 69-112.
- Rotheram, M. J. et M. Armstrong, Assertiveness training with high school students, *Adolescence*, vol. 15, 1980, p. 267-276.
- Royer, N., Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire, *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 3, 1984, p. 79-90.
- Sarason, I. et B. Sarason, Teaching cognitive and social skills to high school students, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 49, 1981, p. 908-918.
- Spence, A. et S. Spence, Cognitive changes associated with social skills training, *Behavior Research and Therapy*, vol. 18, 1980, p. 265-272.
- Stephens, T. M., *Social skills in the classroom*, Columbus, OH: Cedars Press, 1978.