

# Quels sont les paramètres qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants agressifs ?

## What are the parameters that may promote or undermine the effects of social skills training programs for aggressive children?

Rachel Boisjoli and Frank Vitaro

Volume 34, Number 2, 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097677ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097677ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boisjoli, R. & Vitaro, F. (2005). Quels sont les paramètres qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants agressifs ? *Revue de psychoéducation*, 34(2), 331-354.  
<https://doi.org/10.7202/1097677ar>

Article abstract

Social skills training is largely used with aggressive children as an intervention component in prevention programs aiming at reducing violence, delinquency, and school dropout. However, the efficacy of these programs is inconsistent. This text proposes an overview of the parameters that may promote or undermine the effects of prevention programs. These parameters, considered as potential moderators, either enhance or impinge on the impact of social skills training. Some of these parameters refer to participants' personal or socio-familial characteristics; others refer to characteristics of the intervention itself (e.g. length or intensity of the program, implementation elements). Study of these variables should prove useful for improving social skill training programs.

# Quels sont les paramètres qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants agressifs?

What are the parameters that may promote or undermine the effects of social skills training programs for aggressive children?

**M. Boijoli<sup>1</sup>**  
**F. Vitaro<sup>1</sup>**

1. Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant. Université de Montréal

## Résumé

*Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants agressifs sont largement utilisés dans le cadre de programmes de prévention visant à contrer les risques de violence, de délinquance et de décrochage scolaire. L'efficacité de ces programmes est toutefois très variable. Ce texte passe en revue les paramètres susceptibles de favoriser ou de freiner les effets de ces programmes. Ceux-ci sont considérés comme des variables potentiellement modératrices pouvant affecter à la hausse ou à la baisse l'impact des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Certains paramètres se rapportent aux caractéristiques des participants ou aux caractéristiques de leur milieu de vie, alors que d'autres sont liés à l'intervention même. La conclusion fait ressortir l'importance de l'étude de ces variables afin d'améliorer les programmes d'entraînement aux habiletés sociales.*

**Mots-clés : Variables modératrices, entraînement aux habiletés sociales, prévention, agressivité, délinquance.**

## Abstract

*Social skills training is largely used with aggressive children as an intervention component in prevention programs aiming at reducing violence, delinquency, and school dropout. However, the efficacy of these programs is inconsistent. This text proposes an overview of the parameters that may promote or undermine the effects of prevention programs. These parameters, considered as potential moderators, either enhance or impinge on the impact of social skills training. Some of these parameters refer to participants' personal or socio-familial characteristics; others refer to characteristics of the intervention itself (e.g. length or intensity of the program, implementation elements). Study of these variables should prove usefull for improving social skill training programs.*

**Key-words : Moderators, social skills training, prevention, aggression, delinquency.**

## Correspondance :

Rachel Boisjoli  
Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant  
Université de Montréal  
3050, boul. Édouard-Montpetit  
(Québec) Canada H3T 1J7  
[rachel.boisjoli@umontreal.ca](mailto:rachel.boisjoli@umontreal.ca)

Il est maintenant bien établi dans la littérature scientifique que les enfants dont les problèmes de comportements extériorisés se manifestent précocement présentent une trajectoire de développement plus négative que celle d'enfants dont les problèmes se manifestent tardivement (Moffitt, 1993; Patterson, 1996). Ainsi, les comportements perturbateurs à un jeune âge prédisent la fréquence, la sévérité, de même que la durée des comportements agressifs et antisociaux à l'adolescence et à l'âge adulte, incluant les comportements criminels, la violence conjugale et l'agressivité physique (Farrington, 1992; Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984; Tremblay et al., 1992). Les jeunes enfants perturbateurs ne seraient pas bien préparés aux défis cognitifs, sociaux et émotifs que présente l'école, menant ainsi au rejet par les pairs, au manque d'aptitude sociale et à l'échec scolaire (Coie, 1998). Chez ces enfants, la supervision et le soutien défaillants des adultes favoriseraient l'association à des camarades déviants, entraînant l'aliénation ou la dépression au début de l'adolescence (Coie, 1998). Selon Dumas, Prinz, Phillips Smith et Laughlin (1999), les taux de prévalence des problèmes extériorisés à l'enfance seraient à la hausse dans plusieurs pays industrialisés. Il s'agit d'un problème sérieux dans notre société, qui appelle à la mobilisation de ressources, afin d'y remédier et ainsi favoriser le bien-être et la santé des populations.

### **Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales**

Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants sont largement utilisés dans le cadre de programmes de prévention visant à contrer les risques de violence, de délinquance et de décrochage scolaire à l'adolescence. Souvent offerts sous forme d'ateliers, ces programmes permettent aux enfants d'apprendre les habiletés sociales dont ils ont besoin pour bien se comporter dans un groupe, à reconnaître et à communiquer leurs émotions et à développer leurs habiletés à la résolution de problèmes. Le double objectif de l'entraînement aux habiletés sociales est à la fois de combler les lacunes habituellement retrouvées chez les enfants agressifs et de les protéger contre les expériences négatives qui y sont associées (Gagnon & Vitaro, 2000). Ce double objectif est atteint par l'entremise de stratégies visant à modifier les processus cognitifs, émotifs et comportementaux relatifs aux compétences sociales.

L'efficacité des programmes de prévention est très variable. Des méta-analyses récentes comparent l'efficacité de différents programmes en utilisant un indice statistique qui définit la taille de l'effet d'une variable sur une autre (effect size) (Ang & Hughes, 2001; Durlak & Wells, 1997). Cet indice statistique nous informe sur la force réelle d'une intervention et n'est pas influencé par la taille des effectifs, contrairement aux analyses statistiques habituelles (McCartney & Rosenthal, 2000). La taille de l'effet se calcule selon deux grandes classes de statistiques : le  $r$  de Pearson, qui est une mesure de corrélation entre deux variables, ou le  $d$  de Cohen, qui mesure la différence entre deux moyennes divisée par l'écart type moyen pour l'échantillon. McCartney et Rosenthal (2000) suggèrent que pour la famille des  $r$ s, un résultat de 0,10 soit considéré comme faible, 0,30 comme moyen et 0,50 comme un effet large. Pour la famille des  $d$ s un indice de 0,20 serait considéré comme petit et 0,50 comme moyen, alors que 0,80 représenterait un effet large. Dans leur méta-analyse, Durlak et Wells (1997) présentent une distribution de la taille des effets pour 177 études portant sur des interventions visant la prévention des problèmes de santé mentale chez les enfants et les adolescents. Dans les études présentées, la taille des



effets de l'intervention varie de - 0,45 à 2,36. Ang et Hughes (2001) rapportent de leur côté des amplitudes d'effets allant de - 0,50 à 1,64 pour les mesures de comportement, de - 0,09 à 2,51 pour l'acquisition d'habiletés et de - 0,83 à 3,83 pour l'ajustement social. Leur méta-analyse portait sur 38 programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Les résultats de ces deux méta-analyses suggèrent qu'il existe une grande variabilité dans la taille des effets, qui, par surcroît, ne va pas toujours dans la direction souhaitée (un indice négatif traduit en fait un effet iatrogène).

Devant ces résultats très variables et le peu d'information sur les stratégies spécifiques qui fonctionnent le mieux selon différentes populations, il devient important d'examiner les paramètres pouvant exercer un effet modérateur sur l'efficacité de ces programmes. En effet, plusieurs auteurs soulignent la nécessité d'études d'évaluation qui examinent les variables potentiellement modératrices, tout en déplorant du même coup leur nombre restreint (Ang & Hughes, 2001; Farrell, Meyer, Kung, & Sullivan, 2001; Gillham, Shatté, & Reivich, 2001; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001; Hains, Janridsevits, Theiler, & Anders, 2001; Kazdin, 1997; Kazdin & Weisz, 1998; Lochman, 2001).

Comment reconnaître l'efficacité réelle d'un programme de prévention, si nous ne connaissons pas les effets différentiels qu'il peut avoir auprès des divers sous-groupes qui composent la population à laquelle il s'adresse (p. ex. les garçons et les filles, les enfants hautement agressifs et les enfants moyennement agressifs, etc.)? Ou encore, comment choisir une intervention dont le contexte et l'intensité sont optimaux par rapport aux besoins des enfants, si nous ne connaissons pas les effets des différentes composantes du programme appliquées de façon individuelle ou combinée? Ces questions nous montrent à quel point l'art ou la science de l'intervention dépasse le simple fait d'appliquer un programme. Autrement dit, il nous faut nous questionner sur les paramètres qui peuvent en favoriser ou en freiner les effets, afin d'appliquer de manière plus judicieuse les outils mis à notre disposition ou nous permettre d'en développer des plus efficaces. Cet article constitue un survol des principales variables potentiellement modératrices qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Après avoir défini le rôle de ces variables, nous les regrouperons en deux catégories, selon qu'elles appartiennent aux caractéristiques des participants ou à celles de l'intervention. Nous terminerons en exposant l'importance que l'étude de ces variables représente pour la recherche en prévention de la violence et de la délinquance, et pour l'amélioration des programmes futurs aux plans théorique et clinique.

### **Critères d'inclusion des études**

Les études retenues proviennent de publications révisées par des comités de pairs. Seules les études effectuées selon un devis expérimental ou quasi expérimental ont été sélectionnées, car elles offrent des garanties minimales à l'égard de leur validité interne. Les participants y sont décrits comme présentant des comportements perturbateurs, agressifs ou extériorisés, mais ne sont pas suivis en clinique. Leur âge se situe entre 5 et 12 ans, soit de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Au total, 44 études ont été retenues et analysées pour répondre à la question posée. Une brève description de ces études est présentée en appendice.



### Paramètres qui influencent l'efficacité (c.-à-d. variables modératrices)

Afin de bien saisir le fonctionnement d'une variable modératrice, il est important de faire un bref retour sur quelques notions statistiques de base. Une variable indépendante est une variable qui influence les résultats obtenus au chapitre d'une ou de plusieurs variables dépendantes. Par exemple, si l'on désire améliorer les habiletés sociales d'un enfant, l'application d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales peut améliorer les résultats obtenus par l'enfant sur une mesure de compétence sociale. Ainsi, dans cet exemple, l'intervention serait la variable indépendante (VI) et la mesure du niveau d'habiletés sociales obtenu par l'enfant serait la variable dépendante (VD).

Cependant, la relation entre une VI et une VD est souvent influencée par des tierces variables selon deux modalités fréquemment confondues : la fonction médiatrice, qui correspond au mécanisme explicatif par lequel la VI peut influencer la VD d'intérêt, et la fonction modératrice, qui se rapporte aux tierces variables pouvant affecter la force de la relation entre la VI et la VD donnée (Baron & Kenny, 1986). C'est à cette dernière fonction que nous nous intéresserons.

Un modérateur est une variable qualitative ou quantitative qui modifie la force ou la direction du lien unissant la VI à la VD, permettant ainsi d'expliquer l'effet possiblement différentiel de la VI. Son potentiel modérateur doit être évalué en mesurant les effets du programme en fonction de l'interaction entre la VI et les différents niveaux de la variable modératrice. Jusqu'à maintenant, malgré les descriptions détaillées des participants, les protocoles de recherche élaborés ou les mises en œuvre rigoureuses, peu de chercheurs se sont prêtés à cet exercice. L'information sur les stratégies ou les populations spécifiques avec lesquelles les programmes sont les plus efficaces est par conséquent limitée (Farrell et al., 2001).

#### Les variables modératrices : deux grandes catégories

Les variables modératrices se regroupent en deux catégories principales : a) les caractéristiques des participants ou de leur environnement (p. ex. le sexe ou la constitution de la famille) et b) les caractéristiques liées à l'intervention. Cette seconde catégorie se subdivise en deux sous-groupes : les variables modératrices manipulées par le chercheur (p. ex. le nombre de composantes) et celles qui découlent des variations involontaires de la mise en œuvre (p. ex. le degré d'exposition au programme).

#### Caractéristiques individuelles ou environnementales

Cette section porte sur les variables modératrices qui originent des caractéristiques personnelles ou sociofamiliales des participants. Celles-ci peuvent être identifiées, mais non manipulées par le chercheur (c.-à-d. le sexe, l'origine ethno-culturelle, le niveau initial d'agressivité des participants ou leur contexte sociofamilial et scolaire).

*Sexe des participants.* Plus de la moitié des 44 études recensées dans cet article comportent des populations mixtes. Pourtant, seulement quatre d'entre elles présentent les effets différentiels du programme d'intervention selon le sexe. Le

programme *Resolving Conflict Creatively Program* (RCCP) (Aber, Jones, Brown, Chaudry, & Samples, 1998) montre une efficacité légèrement supérieure auprès des garçons comparativement aux filles, et ce, pour les stratégies de négociation interpersonnelle. Cependant, le programme dans son ensemble semble aussi efficace à court terme chez les garçons que chez les filles. D'autres auteurs ont évalué l'effet modérateur du sexe, mais n'ont trouvé aucune interaction significative, peu importe les variables dépendantes (Taub, 2001; Vaughn, Ridley, & Bullock, 1984). À noter toutefois que le nombre de filles est parfois restreint; par exemple, l'échantillon de Vaughn et de ses collaborateurs (1984) ne comportait que 6 filles sur 24 participants. Par ailleurs, le *Conduct Problems Prevention Research Group* (CPPRG) (1999a) signale un effet modérateur du sexe sur les effets du programme *Fast Trak* dans les classes d'éducation spéciale, les garçons bénéficiant alors de l'intervention mais pas les filles.

*Origine ethnique et contexte socioculturel des participants.* Une seule étude a évalué directement ces variables. Le CPPRG (1999a, 2002) a trouvé un effet modérateur de l'ethnie : le programme *Fast Track* semble produire des effets plus importants chez les participants d'origine européenne que chez ceux d'origine africaine ou autre.

*Âge des participants.* Dans une étude conduite par Reid, Eddy, Fetrow et Stoolmiller (1999), les enfants de 1<sup>ère</sup> année ont bénéficié davantage du programme *LIFT* que les enfants de 5<sup>e</sup> année, au chapitre de leurs comportements agressifs dans la cour d'école. Toutefois, d'autres auteurs rapportent une efficacité comparable de leur programme pour tous les enfants du primaire indifféremment de leur âge (Aber et al., 1998; Taub, 2001). Le devis quasi expérimental utilisé par Aber et ses collègues (1998) ne permet toutefois pas d'identifier l'élément actif du programme et la taille des effets est trop faible pour démontrer une signification clinique.

*Niveau initial d'agressivité des participants.* Les résultats concernant le niveau initial d'agressivité des participants sont mitigés. Dans les études plus récentes, les auteurs indiquent que plus le niveau initial d'agressivité est élevé chez les enfants, plus l'intervention contribue à le diminuer (August, Hektner, Egan, Realmuto, & Bloomquist, 2002; August, Realmuto, Hektner, & Bloomquist, 2001; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Jalongo, 1998; Reid et al., 1999; Stoolmiller, Eddy, & Reid, 2000). Par contre, Shure et Spivack (1982) ont analysé les effets d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales pour trois sous-groupes de participants présentant initialement des niveaux d'agressivité différents (c.-à-d. ajusté, impulsif et inhibé) et n'ont trouvé aucune différence significative entre les groupes.

De son côté, Rotheram (1982) suggère que la complexité de la problématique retrouvée chez l'enfant modère l'effet de l'intervention. Ainsi, les enfants agressifs qui présentent aussi des difficultés académiques répondraient moins bien à l'intervention. En effet, dans son programme à composante unique, les enfants à problèmes multiples s'améliorent moins au chapitre de leurs compétences sociales que les enfants uniquement perturbateurs.

*Autres caractéristiques personnelles.* Hudley et Graham (1993) proposent que la nature des comportements agressifs influence la motivation à participer à l'intervention. De plus, les enfants répondraient de diverses façons à l'intervention et



différeraient dans leur tendance à s'associer à des pairs déviants, selon le sous-type d'agressivité proactive ou réactive qui les caractérise (Ang & Hughes, 2001).

*Variables sociodémographiques.* Dans leur recension, Greenberg et ses collaborateurs (2001) identifient l'école comme étant l'environnement le plus favorable à l'application d'un programme de prévention. Dans cette veine, Hains et ses collègues (2001), Farrell et ses collègues (2001), ainsi que Kellam (1998) ont trouvé que les effets de l'intervention peuvent être modérés par les différences entre les niveaux de risque des groupes-classes (p. ex. niveau d'agressivité; [Kellam et al., 1998]) ou du voisinage (p. ex. niveau de pauvreté; [Kellam et al., 1998]). De plus, Kamps (2000) a constaté que lorsqu'il est adéquat, le niveau de structure de la classe et les habiletés personnelles des enseignants à offrir une intervention de qualité (c.-à-d. habiletés à donner du renforcement positif et de la rétroaction) facilitent la mise en oeuvre d'un programme. Les programmes introduits à l'échelle de l'école donneraient de meilleurs résultats que ceux qui le sont au niveau de la classe seulement (Kamps, Kravits, Stolze, & Swaggart, 1999). Cependant, les deux seules études dans lesquelles l'effet modérateur du lieu d'intervention a été mesuré ne révèlent aucune différence significative (CPPRG, 1999a, 1999b).

### **Caractéristiques liées à l'intervention**

La section précédente s'est penchée sur les caractéristiques des participants et de leur environnement en tant que variables modératrices. Les caractéristiques des programmes d'entraînement aux habiletés sociales peuvent également jouer un rôle modérateur. Dans la prochaine section, nous passerons en revue les variables modératrices manipulées et identifiées par le chercheur qui sont directement liées à l'intervention, c'est-à-dire : le nombre de composantes du programme, la composition des groupes d'entraînement, la durée du programme, le type d'intervention et le degré d'exposition au programme.

### **Variabes modératrices manipulées par le chercheur**

*Composante unique et composantes multiples.* Lochman, Lampron, Gemmer, Harris et Wyckoff (1989) ont comparé la combinaison de deux volets d'intervention, l'un s'adressant aux enfants et l'autre aux enseignants, au volet s'adressant aux enfants seulement. Ce dernier volet consistait en un entraînement à la résolution de problèmes d'approche cognitive-comportementale et sociale. La composante s'adressant aux enseignants prenait la forme d'un entraînement à la gestion de classe, à la résolution de problèmes et au dialogue. Dans cette étude, les composantes combinées n'ont pas augmenté de façon significative les effets de la composante enfants appliquée seule. Les auteurs suggèrent que la composante enseignants reproduit peut-être les mêmes effets que la composante de résolution de problèmes s'adressant aux enfants. Comme elle n'a pas été évaluée seule, il est impossible de déterminer si ses effets sont équivalents à la composante s'adressant aux enfants ou s'ils sont nuls. Dans une étude précédente, Lochman, Burch, Curry et Lampron (1984) ont comparé les effets de deux composantes jumelées, « gestion de la colère » (*Anger Coping*), une forme particulière d'entraînement aux habiletés sociales, et « fixation d'objectifs » (*Goal Setting*), aux effets de chacune des composantes administrée individuellement. Les enfants des deux groupes intervention « gestion de la colère » et « gestion de la colère/fixation d'objectifs » ont démontré une diminution significative

des comportements agressifs et perturbateurs, par rapport à la condition d'intervention « fixation d'objectifs » et à la condition contrôle. Lochman et Cury (1986) ont trouvé, par ailleurs, que l'ajout d'un entraînement à la résolution de problèmes n'augmentait pas l'efficacité de la composante « gestion de la colère » administrée seule.

Bierman, Miller et Stabb (1987) démontrent des effets complémentaires différents mais additifs de la combinaison de deux composantes s'adressant aux enfants : un entraînement aux habiletés sociales et une technique comportementale de prohibition et de coût de la réponse. Boyle et ses collaborateurs (1999) ont eux aussi comparé la combinaison de deux composantes, habiletés sociales et partenariat en lecture, à l'application individuelle de chacune d'elles. Ils ont trouvé une augmentation significative mais équivalente des comportements prosociaux pour les trois conditions d'intervention.

Finalement, à l'aide d'un devis expérimental, Webster-Stratton, Reid et Hammond (2004) ont évalué directement les effets modérateurs du nombre de composantes, en comparant cinq combinaisons différentes de stratégies d'intervention construites à partir de trois composantes : entraînement aux habiletés sociales pour les enfants, entraînement aux pratiques parentales et entraînement à la gestion de classe pour les enseignants. Ces auteurs ont comparé les effets de la composante s'adressant aux enfants seulement, de la composante s'adressant aux parents seulement, de la combinaison des composantes enfants/parents, de la combinaison enfants/enseignants et des trois composantes administrées simultanément, aux effets d'un groupe contrôle. Il ressort de cette étude que toutes les conditions d'intervention ont des effets supérieurs à la condition contrôle, mais que les effets sont différents et parfois additifs en fonction des variables dépendantes examinées. Par exemple, dans toutes les conditions qui comprennent la composante d'entraînement aux pratiques parentales, les comportements négatifs de l'enfant envers son père diminuent davantage que dans les conditions où l'on ne retrouve pas le volet parent. Aussi, la condition où les trois composantes sont administrées simultanément est celle qui produit les résultats significatifs sur le plus grand nombre de variables dépendantes. Il appert donc que les objectifs visés par le programme sont tributaires du choix de composantes et que le choix des composantes conditionne l'atteinte de certains objectifs.

*Composition des groupes d'entraînement.* Il ressort clairement d'une méta-analyse récente que les interventions basées sur l'entraînement aux habiletés sociales prodiguées à des enfants déviants regroupés ensemble produisent des effets inférieurs aux interventions offertes aux enfants déviants sur une base individuelle ou groupés à des pairs prosociaux (Ang & Hughes, 2001). Plusieurs auteurs soulèvent même l'existence possible d'effets iatrogènes, lorsque les interventions se déroulent en groupes de pairs identifiés comme étant agressifs (Ang & Hughes, 2001; Dishion, McCord, & Poulin, 1999; McCord, 1978). Par conséquent, certains auteurs (Hudley & Graham, 1993; Prinz, Blechman, & Dumas, 1994; Tremblay et al., 1992) ont regroupé les garçons agressifs avec des pairs prosociaux lors des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales. Cependant, les ateliers qui incluent des pairs prosociaux n'ont pas directement été comparés à ceux qui réunissent seulement des enfants agressifs, de sorte que l'effet différentiel de la composition des groupes d'intervention au chapitre des caractéristiques comportementales des enfants demeure inconnu.



*Durée du programme.* Dans l'étude de Shure et Spivack (1982), le comportement des enfants de la garderie et de la maternelle exposés à deux années d'intervention s'améliore davantage que celui des enfants exposés à une seule année d'intervention. Ces derniers s'améliorent toutefois plus que ceux du groupe contrôle. Une seule autre étude à notre connaissance évalue directement la durée de l'intervention et démontre la supériorité d'une intervention multimodale après 18 séances par rapport à 12 séances de la même intervention (Lochman, 1985).

*Type d'intervention.* Le type d'intervention peut modérer les effets du programme. Ainsi, d'après Bryant, Vizzard, Willoughby et Kupersmidt (1999), les interventions qui s'inspirent de l'approche cognitivo-comportementale produisent les résultats les plus probants. Les auteurs recommandent de favoriser certaines pratiques, telles : créer un environnement d'apprentissage positif, résoudre les problèmes ensemble avec des mots, exprimer ses émotions. Ces pratiques s'insèrent judicieusement dans les programmes qui promulguent l'apprentissage des habiletés sociales. De façon générale, Durlak et Wells (1997) constatent que les interventions utilisant une approche cognitivo-comportementale ou comportementale sont près de deux fois plus efficaces que les interventions utilisant des techniques non comportementales. À titre d'exemple, citons une étude de Vitaro et Beausoleil (1985) qui indique que l'acquisition d'habiletés sociales par des enfants de maternelle a été significativement supérieure à la suite d'un programme d'approche comportementale visant l'apprentissage social par observation de modèles, jeu de rôle et renforcement positif qu'à la suite d'un programme d'inspiration humaniste visant le développement affectif et social (PRODAS).

### **Variables modératrices issues de la mise en œuvre**

Les variables modératrices issues de la mise en œuvre relèvent des constatations *a posteriori* de ce qui, à l'insu du chercheur, a pu varier dans l'application du programme et qui, par conséquent, pourrait influencer son impact. À partir du modèle de Dane et Schneider (1998), l'intégrité du programme, l'exposition au programme, la qualité de l'intervention, la motivation des participants et la diffusion de l'intervention sont considérées comme des variables potentiellement modératrices issues de la mise en œuvre. Étant donné que la plupart des études recensées ne comportent aucune information sur la mise en œuvre, seule l'exposition au programme a pu être examinée ici. Par conséquent, cette section ne portera que sur un nombre limité d'études.

*L'exposition au programme.* L'exposition au programme *Head Start* est mesurée par Kamps, Tankersley et Ellis (2000) pour trois variables de l'intervention : exposition adéquate (2 ans), exposition inconsistante (entre 1 et 2 ans) ou contrôle sans intervention. À noter que le niveau initial d'agressivité ne distinguait pas les deux conditions expérimentales engendrées par la mise en œuvre incomplète du programme auprès de certains participants. Les enfants exposés au programme de façon adéquate ou inconsistante montrent plus d'interactions adéquates avec des pairs adéquats et moins de comportements inadéquats en classe que le groupe contrôle, sans toutefois différer entre eux. Pour leur part, Aber et ses collègues (1998) ont mesuré les effets de l'exposition au RCCP. Ils ont pu comparer entre eux des nombres différents de séances, puisque les participants n'ont pas suivi à la lettre le plan de traitement. Au chapitre des interactions sociales, les auteurs ont trouvé que les

résultats les plus concluants se retrouvaient chez les enfants qui avaient reçu le plus grand nombre de séances. Dans la même étude, la détresse chez les parents d'enfants sévèrement agressifs était réduite chez ceux qui ont participé à un nombre élevé de séances. À noter toutefois que de tels résultats doivent être interprétés avec précaution en raison des différences multiples qui pourraient distinguer les divers sous-groupes qui s'autosélectionnent par rapport au degré d'exposition au programme.

Kamps (2000) a trouvé qu'une plus grande exposition au programme entraînait une diminution significative des comportements perturbateurs et une augmentation significative de l'engagement académique et du conformisme, chez les participants. Dans une autre étude portant sur le programme *Early Risers*, l'amélioration des pratiques éducatives chez les parents se retrouve seulement chez ceux qui ont assisté à au moins la moitié des séances d'entraînement aux habiletés sociales (August et al., 2001).

Enfin, Hawkins et ses collaborateurs (1992) avancent que la différence entre le taux de participation des parents (moins de 50%) et le taux de participation des enseignants (100%) au *Seattle Social Development Project* pourrait justifier la taille supérieure des effets du volet enseignants. Cette suggestion est alléchante. Toutefois, les différences entre les deux volets ne se limitent probablement pas à la participation des intéressés, tel que noté précédemment. Il devient alors difficile de conclure que l'exposition au programme est responsable en tout ou en partie des différences entre les effets des deux volets.

### Discussion et conclusion

L'objectif de cet article était d'identifier les variables susceptibles d'influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales (c.-à-d. les variables modératrices) auprès d'enfants agressifs. Les résultats empiriques présentés témoignent du peu d'informations disponibles concernant les modérateurs potentiels.

Nous remarquons néanmoins que l'âge des enfants au moment de l'intervention ainsi que le niveau initial d'agressivité sont les caractéristiques personnelles les plus examinées comme variables susceptibles d'exercer un effet modérateur. Les interventions précoces, c'est-à-dire celles qui sont offertes tôt dans le développement de l'enfant, semblent être plus efficaces, bien que peu de chercheurs aient vérifié, dans un contexte expérimental, les effets potentiels d'une intervention par entraînement aux habiletés sociales auprès de différents groupes d'âge. Par conséquent, la période de développement chez l'enfant pendant laquelle l'application d'un programme de prévention qui utilise une stratégie d'entraînement aux habiletés sociales peut s'avérer optimale reste indéterminée. Eron et ses collègues (1990, 1991) recommandent qu'une intervention préventive devrait s'adresser aux enfants avant que leurs comportements agressifs ne se cristallisent, soit vers l'âge de 8 ans. D'autres auteurs prétendent que l'intervention doit commencer dès l'entrée à l'école, offrant ainsi aux enfants à risque une intervention complète tout au long du primaire (Lochman & Wells, 1996; Reid, 1993). Dans une méta-analyse, Durlak et Wells (1997) notent que les interventions offrant ce type d'entraînement semblent plus efficaces auprès des enfants de 2 à 7 ans et moins auprès des enfants de 7 à 11 ans. Ces résultats



concordent avec les constatations récentes de certains auteurs à l'effet que les comportements agressifs sont naturellement à la baisse au cours de la période préscolaire (voir Tremblay & Nagin, 2005). Samples et Aber (1998), pour leur part, proposent que la période clé pour le développement des habiletés de régulation des émotions se situe entre 5 et 8 ans, alors que Greenberg, Kusche, Cook et Quamma (1995) prétendent que la période de 8 à 11 ans l'est pour le développement des croyances concernant la violence et les stratégies de médiation interpersonnelle. Ils considèrent cette période importante pour l'intégration de la régulation des émotions et des composantes cognitives et comportementales nécessaires au développement des compétences sociales.

Par ailleurs, les enfants initialement plus agressifs pourraient bénéficier davantage des interventions préventives que ceux dont le niveau initial d'agressivité est plus faible. Le type d'agressivité pourrait aussi avoir un effet modérateur. L'étude de Hudley et Graham (1993) suggère qu'il y a une réceptivité différente au programme pour les garçons montrant de l'agressivité réactive par rapport à ceux qui montrent de l'agressivité proactive, mais sans avoir évalué directement l'effet différentiel de leur programme sur les deux sous-types d'enfants agressifs. D'autres auteurs font également de la spéculation à l'effet que les modèles basés sur les habiletés sociales auraient un effet accru chez les enfants agressifs de type réactif que chez les enfants agressifs de type proactif (Coie, Underwood, & Lochman, 1991; Phillips & Lochman, 2003). Ces effets plus marqués au chapitre de l'agressivité réactive s'expliqueraient par la présence d'éléments d'autocontrôle dans la plupart des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. En revanche, les programmes d'intervention qui utilisent des renforcements externes afin de façonner des comportements incompatibles avec des conduites agressives pourraient s'avérer plus efficaces auprès des enfants agressifs de type proactif, que les programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Coie et al., 1991; Phillips & Lochman, 2003). En effet, contrairement à l'agressivité réactive qui résulte d'une difficulté à contrôler ses émotions, l'agressivité proactive a comme objectif d'obtenir des avantages matériels ou sociaux.

Les informations mitigées ou parcellaires concernant l'effet modérateur du sexe ou de l'origine ethno-culturelle sur l'impact des programmes de prévention ne permettent pas de tirer de conclusion claire. Cependant, Lochman, Coie, Underwood et Terry (1993) se questionnent sur le fait que le *Social Relations Program* pourrait être moins efficace envers une population d'enfants noirs provenant d'un milieu socio-économique faible qu'envers une population d'enfants blancs d'un milieu socioéconomique moyen, sans toutefois l'avoir évalué directement. De même, les effets modérateurs des autres caractéristiques individuelles ou environnementales restent obscurs et militent en faveur de nouvelles recherches. Par exemple, le potentiel modérateur du statut socio-économique ne fait l'objet d'aucune des études recensées dans cet article. Dans l'étude de Grossman et ses collègues (1997), bien qu'aucune variable modératrice n'ait été mesurée, les auteurs suggèrent en effet que l'environnement familial et les pratiques parentales peuvent avoir un effet modérateur, selon qu'ils vont dans le même sens et renforcent les éléments du programme ou qu'ils vont à son encontre.

Concernant les variables relatives à l'intervention, nous constatons qu'il devient de plus en plus urgent de comparer les effets des différents volets et de leur

combinaison, afin de distinguer les ingrédients efficaces de ceux qui ne le sont pas. L'étiologie spécifique des problèmes de comportement et des troubles psychologiques est partiellement méconnue et probablement déterminée par de multiples facteurs, ce qui milite en faveur de programmes complexes à composantes multiples (Durlak & Wells, 1997). En effet, les interventions à composante unique, qui ont concentré leurs efforts sur un seul facteur de risque, ont connu des succès limités (CPPRG, 1992; Kazdin, 1987). Toutefois, la combinaison optimale de stratégies d'intervention en fonction des caractéristiques des participants et des facteurs de risque auxquels ils sont exposés demeure une connaissance très approximative pour le moment.

Un consensus se forme à l'effet que l'intervention doit toucher plusieurs contextes de vie de l'enfant, soit la maison, l'école et les groupes de pairs (Blechman, 1996; CPPRG, 2002; Dumas, 1989; Durlak & Wells, 1997; Greenberg et al., 2001; Kazdin, 1987; Miller & Prinz, 1990; Reid & Eddy, 1997; Yoshikawa, 1994). Hawkins et ses collaborateurs (1992, 1991) ont trouvé qu'un programme de prévention comportant un volet en classe, un volet familial et un volet centré sur les amis diminuait de façon significative la délinquance et la consommation d'alcool à la fin du primaire, comparativement au groupe contrôle. Les interventions à composantes multiples ont donné de bons résultats à court terme dans la plupart des études (CPPRG, 2002), principalement au niveau des données autorévéloées et de celles provenant de l'évaluation des enseignants.

Malgré le poids de ces affirmations, seulement 64 % des études présentées ici ont utilisé un programme à composantes multiples. De plus, peu de chercheurs ont comparé l'impact d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales auquel sont associés des volets additionnels à celui d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales appliqué seul, afin de connaître leur efficacité respective et, par conséquent, le rôle additif ou multiplicatif des volets additionnels. L'élimination des composantes jugées inefficaces ou superflues permettrait de limiter les coûts reliés aux programmes de prévention et ainsi donner lieu à un partage plus efficace des ressources disponibles. Par exemple, malgré la belle occasion offerte par les diverses composantes du programme *Fast Track*, nous constatons que, jusqu'à maintenant, le CPPRG (2002) n'a pas comparé les effets des différentes composantes les uns aux autres. Plusieurs autres programmes multimodaux n'ont pas exploré cette possibilité non plus (August et al., 2001; Forman, 1980; Hawkins et al., 1992; Kamps et al., 1999; Kettlewell & Kausch, 1983; Reid et al., 1999; Tremblay et al., 1992).

Il est suggéré qu'un programme plus long produit des résultats plus durables (Gresham, 1985; Urbain & Kendall, 1980). Les interventions préventives à court terme produiraient au mieux des bénéfices à court terme avec les groupes à risque, alors que les programmes sur plusieurs années ont plus de chance de générer des bénéfices à long terme (Dryfoos, 1990). Cependant, bien que certains auteurs suggèrent un minimum de deux ans (Greenberg et al., 2001; Yoshikawa, 1994), la durée du programme ne tient pas elle-même compte de l'intensité de l'intervention, c'est-à-dire du nombre de composantes et du nombre de séances. Une analyse dosage-effet pourrait aider à identifier la durée optimale d'un programme (p. ex. Charlebois, Brendgen, Vitaro, Normandeau, & Boudreau, 2004). Une telle analyse est toutefois limitée, puisqu'elle correspond à une simple corrélation qui ne considère pas toutes les variables confondantes. Une manipulation expérimentale de la durée et du nombre de composantes d'une intervention fondée sur un entraînement aux habiletés sociales est préférable.



L'importance des pairs prosociaux lors de l'intervention semble ressortir comme une condition dont on doit tenir compte à l'avenir. Dans leur méta-analyse, Ang et Hughes (2001) constatent que le fait de regrouper des pairs déviants lors d'une intervention d'entraînement aux habiletés sociales amène une plus grande association à des pairs déviants à l'extérieur; en outre, les effets négatifs du groupement avec les pairs déviants lors de l'intervention pourraient être plus grands au suivi qu'au post-test immédiat. Cette variable devient donc un modérateur dont la portée réelle ne peut être établie qu'à long terme. Les interventions universelles, puisqu'elles s'adressent à l'ensemble de la classe, demeurent une option intéressante pour éviter de regrouper les pairs déviants et peuvent être jumelées à une intervention ciblée. L'option universelle permet aussi de modifier positivement le contexte scolaire en encourageant les comportements prosociaux, amplifiant ainsi les gains des interventions ciblées. Cette variable potentiellement modératrice a donc des répercussions importantes à différents niveaux de l'intervention. Certains programmes jumellent l'intervention universelle et les interventions ciblées, par exemple le programme *Fast Trak* (CPPRG, 1992) et le programme Fluppy (Capuano, Vitaro, Poulin, & Verlaan, 2004), pour maximiser l'impact du programme sur les enfants agressifs.

Le manque d'information sur la mise en œuvre de la majorité des études présentées nous amène à nous questionner sur les véritables effets des programmes concernés. En effet, comment juger de la qualité d'une intervention, en l'absence d'information sur les conditions dans lesquelles le programme a été appliqué, tels la formation des intervenants, l'intégrité de l'intervention ou encore le contenu de la condition contrôle? On peut penser que des effets très modestes ou inexistantes peuvent être expliqués à partir de lacunes au niveau de la mise en œuvre (Barkley et al., 1996; Coats, 1979; Dubow, Huesmann, & Eron, 1987). À titre d'exemple, Barkley et ses collègues (1996) expliquent l'inefficacité de leur intervention auprès des parents en invoquant la non-participation des parents aux séances d'entraînement. Certains ne se sont jamais présentés, d'autres se sont présentés la moitié du temps seulement. Cependant, aucune analyse d'effet modérateur n'est proposée dans cette étude ni dans le suivi que les auteurs ont fait de leur programme (Barkley et al., 2000). Cela n'a pas empêché ces auteurs d'affirmer que l'exposition au programme constitue une variable potentiellement modératrice, au lieu de considérer d'autres éléments possiblement déficients de leur mise en œuvre.

Bien que les effets potentiellement modérateurs de la diffusion de l'intervention n'aient pas été évalués directement, l'examen des études présentées ici permet de constater que cette variable mérite d'être considérée. Dans quelques études, une intervention minimale ou alternative est administrée au groupe contrôle (Coats, 1979; Dubow et al., 1987; Forman, 1980; Kamps et al., 1999; Prinz et al., 1994; Tanner & Holliman, 1988). Cela pourrait expliquer que les effets de ces programmes soient inconstants. Par exemple, trois des six études précédentes ne produisent aucun effet significatif, mais aucun élément de discussion sur les effets potentiellement modérateurs de l'intervention administrée au groupe contrôle n'est invoqué pour rendre compte de ces résultats variables (Coats, 1979; Dubow et al., 1987; Tanner & Holliman, 1988). À titre d'exemple, citons l'étude de Coats (1979), où l'intervention administrée au groupe témoin est similaire à celle qui est administrée au groupe expérimental. Le groupe témoin reçoit en effet le même nombre de séances, participe aux mêmes activités et a accès au même matériel que le groupe expérimental, sans

toutefois recevoir la formation à l'auto-instruction cognitive. En l'absence d'un groupe contrôle sans intervention, il est impossible de savoir si l'intervention sans auto-instruction cognitive est aussi efficace que celle avec auto-instruction cognitive ou si les deux interventions sont également inefficaces. La constatation *a posteriori* n'est qu'une mesure de rattrapage; il serait plus utile de planifier, de documenter, de promouvoir et d'évaluer la mise en œuvre rigoureusement (Farrell et al., 2001).

Les informations tirées de l'évaluation des variables modératrices permettent de mieux définir les limites ainsi que les conditions de réussite d'une intervention préventive. Cette pratique permet aussi d'offrir aux enfants les interventions qui fonctionnent le mieux pour eux, en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles. Malheureusement, nous constatons que non seulement plusieurs variables modératrices n'ont pu être évaluées en raison du peu d'informations retrouvées dans les études, mais aussi que plusieurs chercheurs ignorent complètement le potentiel modérateur de certaines variables (Forman, 1980; Kettlewell & Kausch, 1983; Lochman, 1992; Pepler, King, Craig, Byrd, & Bream, 1995; Shelton et al., 2000).

Toutefois, on note une augmentation de l'intérêt porté aux variables modératrices dans les études plus récentes. Les modèles théoriques en matière de problèmes de comportement chez les enfants semblent définir des lignes de conduite concernant l'approche, la durée et les populations-cibles eu égard aux programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Nous déplorons toutefois le manque de recherches expérimentales pour tester ces hypothèses. Nous reconnaissons le besoin important de méta-analyses, mais elles ne seront pas suffisantes pour déterminer les paramètres spécifiques qui prédisent l'efficacité des différents programmes. Des programmes de recherche entiers devraient être consacrés à l'étude et à l'analyse des facteurs pouvant modérer l'efficacité de programmes de prévention. Ces programmes de recherche seraient un complément nécessaire à ceux visant le développement et l'évaluation de programmes de prévention novateurs et efficaces.

## Références

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving Conflict Creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Ang, R. P., & Hughes, J. N. (2001). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 31 (2), 164-185.
- August, G. J., Hektner, J. M., Egan, E. A., Realmuto, G. M., & Bloomquist, M. L. (2002). The Early Risers longitudinal prevention trial: Examination of 3-year outcomes in aggressive children with intent-to-treat and as-intended analyses. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16 (4, suppl), S27-S39.
- August, G. J., Realmuto, G. M., Hektner, J. M., & Bloomquist, M. L. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69 (4), 614-626.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K. E., Barrett, S., et al. (1996). Preliminary findings of an early intervention program with aggressive hyperactive children. *Annals of New York Academy of Science*, 794 (1), 277-289.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K. E., Jenkins, L., et al. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (3), 319-332.



- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(2), 194-200.
- Blechman, E. A. (1996). Coping, competence, and aggression prevention: Part 2. Universal school-based prevention. *Applied & Preventive Psychology*, 5, 19-35.
- Boyle, M. H., Cunningham, C. E., Heale, J., Hundert, J., McDonald, J., Offord, D. R., et al. (1999). Helping children adjust-A Tri-Ministry study: I. Evaluation methodology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1051-1060.
- Bryant, D., Vizzard, L. H., Willoughby, M. T., & Kupersmidt, J. B. (1999). A review of interventions for preschooler with aggressive and disruptive behavior. *Early Education and Development*, 10(1), 47-68.
- Camp, B. W., Blom, G. E., Hebert, F., & Doorninck, W. J. (1977). "Think aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(2), 157-169.
- Capuano, F., Vitaro, F., Poulin, F., & Verlaan, P. (2004). *Projet d'évaluation du programme Fluppy*. Paper presented at the AQETA, Montreal, QC.
- Charlebois, P., Brendgen, M., Vitaro, F., Normandeau, S., & Boudreau, J.-F. (2004). Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys. *Journal of School Psychology*, 42, 201-220.
- Coats, K. I. (1979). Cognitive self-instructional training approach for reducing disruptive behavior of young children. *Psychological Reports*, 44, 127-134.
- Coie, J. D. (1998). La prévention des comportements antisociaux dangereux et persistants: le projet Fast Track. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 151-167.
- Coie, J. D., Underwood, M. K., & Lochman, J. E. (1991). Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 389-410). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The Fast Track Program. *Development and Psychopathology*, 4, 509-527.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999a). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track prevention trial children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(1), 19-35.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1987). Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary schoolboys. *Behavioral Research and Therapy*, 25(6), 527-531.
- Dumas, J. E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review*, 9, 197-222.
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Phillips Smith, E., & Laughlin, J. E. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(1), 37-53.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.

- Eron, L. D., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 169-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M., & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(1), 207-220.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the beginning, progress, and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. In J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks, and forecasts* (Vol. 3, pp. 253-286). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Forman, S. G. (1980). A comparison of cognitive training and response cost procedures in modifying aggressive behavior of elementary school children. *Behavior Therapy, 11*, 594-600.
- Gagnon, C., & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: tome II. Les problèmes externalisés* (pp. 231-290). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., & Reivich, K. J. (2001). Needed for prevention research: Long-term follow up and the evaluation of mediators, moderators, and lay providers. *Prevention and Treatment, 4*, Article 9.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment, 4*.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged Children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.
- Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*(3), 411-423.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., et al. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association, 277*, 1605-1611.
- Hains, A. A., Janridseviets, M. D., Theiler, S. C., & Anders, K. (2001). On preventing mental disorders in school-age children. *Prevention and Treatment, 4*, Article 10.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. J., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 139-161). New York: Guilford Press.
- Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano, R. F. J. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*(2), 208-217.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among african-american boys. *Child Development, 64*, 124-138.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*, 120-134.
- Kamps, D. M. (2000). A preventing program for students with or at risk for ED: Moderating effects of variation in treatment and classroom structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 141-154.
- Kamps, D. M., Kravits, T., Stolze, J., & Swaggart, B. (1999). Prevention strategies for at-risk students and students with EBD in urban elementary schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(3), 178-188.
- Kamps, D. M., Tankersley, M., & Ellis, C. (2000). Social skills interventions for young at-risk students: A 2-year follow-up study. *Behavioral Disorders, 25*(4), 310-324.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin, 102*(2), 187-203.
- Kazdin, A. E. (1997). A model for developing effective treatments: Progression and interplay of theory, research, and practice. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(2), 114-129.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 19-36.



- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Jalongo, N. S. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 165-185.
- Kettlewell, P. W., & Kausch, D. F. (1983). The generalization of the effects of a cognitive-behavioral treatment program for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*(1), 101-114.
- Lochman, J. E. (1985). Effects of different treatment lengths in cognitive behavioral interventions with aggressive boys. *Child Psychiatry and Human Development, 16*(1), 45-56.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(3), 426-432.
- Lochman, J. E. (2001). Issues in prevention with school-aged children: Ongoing intervention refinement, developmental theory, prediction and moderation, and implementation and dissemination. *Prevention and Treatment, 4*, Article 4.
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*(5), 915-916.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K., & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(6), 1053-1058.
- Lochman, J. E., & Curry, J. F. (1986). Effects of social problem-solving training and self-instruction training with aggressive boys. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(2), 159-164.
- Lochman, J. E., Lampron, L. B., Gemmer, T. C., Harris, S. R., & Wyckoff, G. M. (1989). Teacher consultation and cognitive-behavioral interventions with aggressive boys. *Psychology in the Schools, 26*, 179-188.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1996). A social-cognitive intervention with aggressive children: Prevention effects and contextual implementation issues. In R. d. V. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 111-143). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCartney, K., & Rosenthal, R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child Development, 71*(1), 173-180.
- McCord, J. (1978). A thirty-year follow-up of treatment effects. *American Psychologist, 28*, 284-289.
- Miller, G. E., & Prinz, R. J. (1990). Enhancement of social learning family interventions for childhood conduct disorder. *Psychological Bulletin, 108*, 291-307.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), 674-701.
- Patterson, G. R. (1996). Some characteristics of a developmental theory for early-onset delinquency. In M. F. Lenzenweger & J. F. Haugaard (Eds.), *Frontiers of developmental psychopathology* (pp. 82-124). London: Oxford University Press.
- Pepler, D. J., King, G., Craig, W. M., Byrd, B., & Bream, L. (1995). The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children. *Child and Youth Care Forum, 24*(5), 297-313.
- Phillips, N. C., & Lochman, J. E. (2003). Experimentally manipulated change in children's proactive and reactive aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 29*, 215-227.
- Prinz, R. J., Blechman, E. A., & Dumas, J. E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(2), 193-203.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology, 5*, 243-262.
- Reid, J. B., & Eddy, J. M. (1997). The prevention of antisocial behavior: Some considerations in the search for effective interventions. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 343-356). New York: J. Wiley & Sons.
- Reid, J. B., Eddy, J. M., Fetrow, R. A., & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impact of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology, 27*(4), 483-517.
- Rotheram, M. J. (1982). Social skills training with underachievers, disruptive, and exceptional children. *Psychology in the Schools, 19*, 532-547.
- Samples, F., & Aber, J. L. (1998). Evaluation of school-based violence prevention programs.

- In D. S. Elliott, B. A. Hamburg & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 217-252). New York: Cambridge University Press.
- Shelton, T. L., Barkley, R. A., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K. E., Barrett, S., et al. (2000). Multimethod psychoeducational intervention for preschool children with disruptive behavior: Two-year post-treatment follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(3), 253-266.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Stoolmiller, M., Eddy, J. M., & Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomized trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 296-306.
- Tanner, V. L., & Holliman, W. B. (1988). Effectiveness of assertiveness training in modifying aggressive behaviors of young children. *Psychological Reports*, 62, 39-46.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step violence prevention program. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., Le Blanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 64-72.
- Tremblay, R. E., Mâsse, L. C., Pagani-Kurtz, L., & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. In R. d. V. Peters, & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., Le Blanc, M., et al. (1991). Can disruptive boys be helped to become competent. *Psychiatry*, 54, 148-161.
- Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2005). The Developmental Origins of Physical Aggression in Humans. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., Le Blanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., et al. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal experimental study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence* (pp. 117-138). New York: Guilford Press.
- Urbain, E. S., & Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88(1), 109-143.
- Vaughn, S. R., Ridley, C. A., & Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 213-223.
- Vitaro, F., & Beausoleil, R. (1985). Amélioration des conduites sociales au préscolaire. *Apprentissage et socialisation*, 8(3), 29-44.
- Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 457-475.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115(1), 28-54.



## Appendice : Liste et description sommaire des études

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
Aber et al. (1998)	<b><i>Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignants</li> <li>• Enfants-Habilités sociales en classe (universelle)</li> <li>• Enfants-Médiation par les pairs</li> <li>• Enfants-Intervention ciblée pour les enfants à risque</li> <li>• Parents-Support au programme</li> </ul>	• FE > fe → Majorité des VD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différents niveaux d'exposition au programme</li> <li>• RA - Écoles</li> </ul>
August et al. (2001)	<b><i>Programme Early Risers</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>CORE</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Enseignants et mentorat élèves</li> <li>◦ Enfants-Habilités sociales <sup>a</sup></li> <li>◦ Parents-Habilités sociales</li> </ul> </li> <li>• <i>FLEX</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Support familial</li> </ul> </li> </ul>	• I > C → Compétences académiques, concentration en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
August et al. (2002)	<b><i>Programme Early Risers</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de 3 ans <sup>a</sup></li> </ul>	• I > C → Compétences sociales, résultats académiques, pratiques parentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Barkley et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants (classes spéciales)-Habilités sociales <sup>a</sup> (CS)</li> <li>• Parents-Pratiques éducatives (P)</li> <li>• Enfants/parents (CS/P)</li> </ul>	• CS/P = CS > P = C → Problèmes comportement, résultats académiques, comportement en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Barkley et al. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de Barkley, et al. (1996)<sup>a</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CS/P = CS = P = C → Résultats académiques</li> <li>• CS &gt; P = C → Évaluation parents comportements adaptatifs, évaluation enseignants sur attention, agressivité, auto-contrôle, habilités sociales, comportement en classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>

Note : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition

### Appendice : Liste et description sommaire des études (suite)

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
Bierman et al. (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Instruction et <i>coaching</i> - Habiletés sociales (IC)</li> <li>• Enfants-Prohibition et coût de la réponse des comportements indésirables (PCR)</li> <li>• Combinaison (IC/PCR)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCR &gt; C → Comportements négatifs</li> <li>• IC &gt; C → Interactions positives pairs</li> <li>• IC/PCR &gt; C → Évaluation par les pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Boyle et al. (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habiletés sociales en classe (universelle) (HS)</li> <li>• Enfants-Partenaire de lecture (universelle) (L)</li> <li>• Combinaison (HS/L)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HS = L = HS/L &gt; C → Comportements prosociaux</li> <li>• HS = HS/L &gt; C → Évaluation enseignants comportements extériorisés</li> <li>• HS = C → Évaluation parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Écoles</li> </ul>
Camp et al. (1977)	<p><b>Think Aloud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habiletés sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Nombre de comportements prosociaux améliorés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Coats (1979)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habiletés sociales <sup>a</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I = C → Comportements déviants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
CPPRG (1999a)	<p><b>Fast Track</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>PATH</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Enfants-Habiletés communication en classe (universelle)</li> </ul> </li> <li>• Enfants ciblés -Habiletés sociales en classe <sup>a</sup></li> <li>• Parents-Pratiques éducatives</li> <li>• Amis-Habiletés sociales</li> <li>• Tutorat académique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Habiletés émotionnelles, adaptation sociale, lecture, évaluation des parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Écoles</li> </ul>
CPPRG (1999b)	<p><b>Fast Track</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de la composante universelle CPPRG (1999a)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Évaluation des pairs et des observateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Écoles</li> </ul>

Note : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition



## Appendice : Liste et description sommaire des études (suite)

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
CPPRG (2002)	<b>Fast Track</b> • Suivi de 3 ans	• I = C → Site d'intervention • I = C → Cohorte • I > C → 7/19 interactions mesurées	• Sans intervention • RA - Écoles
Dubow et al. (1987)	• Enfants-Résolution de problèmes <sup>a</sup> (RP) • Enfants-Habilités prosociaux <sup>a</sup> (HS) • Combinaison (RP/HS)	• RP/HS > RP = HS = C → Comportements agressifs et prosociaux	• Contrôle attention • Non RA - Enfants
Forman (1980)	• Enfants-Restructuration cognitive <sup>a</sup> (RC) • Enfants-Coût de la réponse <sup>a</sup> (CR)	• RC = CR > C → Comportements perturbateur	• Contrôle attention • RA - Enfants
Grossman et al. (1997)	<b>Second Step</b> • Enfants-Habilités sociales	• I = C → Évaluation parents et enseignants	• Sans intervention • RA - Enfants
Hawkins et al. (1992)	<b>Seattle Social Development Project</b> • Enseignants-Gestion de classe proactive • Enfants-Habilités sociales • Parents-Support au programme	• I > C → Majorité des VD des construits famille et école	• Sans intervention • RA - Enfants
Hudley et Graham (1993)	• Enfants-Déceler, attribuer et répondre adéquatement aux intentions non hostiles	• I > C → Attributions hostiles	• Contrôle attention • Sans intervention • RA - Enfants
Kamps (2000)	<b>Head Start</b> • Suivi de la variation de traitement et structure de la classe de Kamps, Kravits, Stolze, & Swaggart (1999)	• I > C → Agression physique	• Sans intervention • RA - Classes
Kamps et al. (1999)	<b>Head Start</b> • Enfants-Habilités sociales • Enfants-Pairage en lecture	• I > C → Comportements inadéquats	• Sans intervention • RA - Classes

Note : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition

### Appendice : Liste et description sommaire des études (suite)

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
Kamps et al. (2000)	<b>Head Start</b> • Suivi 2 ans (Kamps et al., 1999)	• I > C ↓ Comportements inadéquats • I > C ↑ Comportements appropriés	• Sans intervention • RA - Classes
Kettlewell et Kausch (1983)	• Enfants-Habilités sociales <sup>a</sup>	• I > C → Résolution de problèmes interpersonnels • I = C → Agression physique, verbale, évaluation des pairs	• Sans intervention • RA - Enfants
Lochman et al. (1984)	• Enfants- Gestion de la colère <sup>a</sup> (GC) • Enfants- Fixation d'objectifs <sup>a</sup> (FO) • Combinaison <sup>a</sup> (GC/FO)	• GC/FO = GC > FO = C → Comportements agressifs et perturbateurs	• Sans intervention • RA - Enfants
Lochman (1985)	• Combinaison <sup>a</sup> (GC/FO)	• GC/FO (18 mois) > GC/FO (12 mois)	• Durée de l'intervention • RA - Enfants
Lochman (1992)	• Suivi de Lochman, et al. (1989) <sup>a</sup>	• I > C → Utilisation de drogues et d'alcool, estime de soi, résolution de problèmes sociaux	• Sans intervention • RA - Classes
Lochman et Curry (1986)	• Enfants-Gestion de la colère <sup>a</sup> (GC) • Enfants- Gestion de la colère et résolution de problèmes et tâches académiques (GC/RP)	• GC/RP = GC > C → Comportements agressifs et perturbateurs	• Comparaison de combinaison de composantes • RA - Enfants
Lochman et al. (1989)	• Enfants- Gestion de la colère et résolution de problèmes et tâches académiques <sup>a</sup> (GC/RP) • Enfants- GC/RP + Enseignants- Gestion de classe <sup>a</sup> (GC/RP/E)	• GC/RP = GC/RP/E > C → Comportements agressifs et perturbateurs)	• Sans intervention • RA - Classes
Lochman et al. (1993)	• Enfants-Habilités sociales et résolution de problèmes	• I > C → Pour les enfants rejetés-agressifs	• Sans intervention • RA - Enfants

Note : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition



## Appendice : Liste et description sommaire des études (suite)

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
Pepler et al. (1995)	• Enfants-Habiletés sociales <sup>a</sup>	• I > C → Comportements extériorisés	• Liste d'attente • RA - Enfants
Prinz et al. (1994)	• Enfants-Habiletés prosociales	• I > C → 4/6 des VD • I > C → 2/6 des VD (au suivi)	• Contrôle attention • RA - Classes
Reid et al. (1999)	<b>LIFT</b> • Enfants-Habiletés sociales • Parents-Pratiques éducatives • Communication parent-enseignants	• I > C → Agressivité dans la cour de récréation, comportement de la mère, évaluation des enseignants	• Sans intervention • RA - Écoles
Rotheram (1982)	• Enfants-Habiletés sociales	• I > C → Résolution de problèmes interpersonnels, affirmation de soi, évaluation des enseignants, résultats scolaires, popularité auprès des pairs	• Sans intervention • RA - Enfants
Shelton et al. (2000)	• Suivi de Barkley, et al. (1996), 2 ans après post-test <sup>a</sup>	• I = C → Problèmes comportement, résultats académiques, comportement en classe	• Sans intervention • RA - Enfants
Shure et Spivack (1982)	• Enfants-Habiletés sociales	• I (2 ans) > I (1 an) > C → Problèmes de comportement	• Sans intervention • Non RA - Enfants
Stoolmiller et al. (2000)	• Suivi de Reid et al. (1999) sur niveau initial d'agressivité (NIA)	• NIA élevé > NIA faible → Niveau d'agressivité au post-test	• Sans intervention • RA - Écoles
Tanner et Holliman (1988)	• Enfants-Habiletés sociales <sup>a</sup>	• I > C → Coopération jeux structurés, agressivité transport scolaire • I = C → Problèmes comportement, évaluation des enseignants	• Contrôle attention • RA - Enfants
Taub (2001)	<b>Second Step</b> • Enfants-Habiletés sociales	• I > C → Relations avec les pairs, suivre directives adultes	• Contrôle non équivalent • Non RA - Écoles

Note : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition

### Appendice : Liste et description sommaire des études (suite)

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
Tremblay et al. (1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de Tremblay et al. (1992) 11 ans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Comportements délinquants auto-révélés, évaluation parents prosocialité</li> <li>• I = C → Évaluation des enseignants sur comportements perturbateurs, anxiété, inattention, prosocialité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Tremblay, et al. (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habilités sociales</li> <li>• Parents-Pratiques éducatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Réussite scolaire, actes délinquants, bataille, agressivité à l'école, classe appropriées pour l'âge, problèmes d'ajustement graves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Tremblay et al. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de Tremblay et al. (1992), 11 à 15 ans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Classes appropriées pour l'âge, comportements délinquants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Tremblay et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de Tremblay et al. (1992), 11 à 15 ans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Classes appropriées pour l'âge, comportements délinquants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Vaughn et al. (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habilités sociales<sup>a</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Trouver des solutions pertinentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Vitaro et Beausoleil (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habilités sociales (approche comportementale) (AC)</li> <li>• Enfants-Habilités sociales (approche humaniste) (AH)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AC &gt; AH &gt; C</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>
Vitaro et Tremblay (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de Tremblay et al. (1992)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I &gt; C → Agressivité, amis perturbateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle attention</li> <li>• Sans intervention</li> <li>• RA - Enfants</li> </ul>

Note : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition



**Appendice : Liste et description sommaire des études (suite)**

Auteurs	Composantes et participants	Résultats	Groupe témoin avec répartition aléatoire (RA) ou non
Webster-Stratton, Reid et Hammond (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants-Habilités sociales et résolutions de problèmes (E)</li> <li>• Parents-Pratiques éducatives et habiletés interpersonnelles (P)</li> <li>• Enfants/enseignants-Gestion de classe (ET)</li> <li>• Parents/enseignants (PT)</li> <li>• Enfants/parents/enseignants (EPT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EPT = PT = ET &gt; C → Comportement des enseignants</li> <li>• EPT &gt; PT &gt; P &gt; C → Pratiques éducatives sévères et négatives</li> <li>• EPT &gt; P &gt; E &gt; C → Nombre de résultats significatifs et tailles des effets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans intervention</li> <li>• Non RA - Enfants</li> </ul>

*Note* : VD = Variable dépendante; a = Groupes de pairs agressifs; I = Groupe d'intervention; c = Groupe contrôle; FE = Forte exposition, fe = faible exposition