

## Article

---

« Description de l'implantation d'un programme de prévention des problèmes de comportement à l'adolescence »

Kevin P. Haggerty, Richard F. Catalano, Tracy Harachi et Bob Abbott  
*Criminologie*, vol. 31, n° 1, 1998, p. 25-47.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/017410ar>

DOI: 10.7202/017410ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

---

DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME  
DE PRÉVENTION DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT  
À L'ADOLESCENCE<sup>1,2</sup>

Kevin P. Haggerty, Richard F. Catalano,  
Tracy Harachi et Bob Abbott<sup>3</sup>

---

*This paper describes a comprehensive approach to preventing a variety of adolescent problem behaviors, including drug use, delinquency, violence, school dropout and teenage pregnancy. The experimental intervention is designed to enhance protection and reduce risk for these adolescent problem behaviors. The project, Raising Healthy Children (RHC), extends earlier work conducted in the Seattle Social Development Project (Hawkins, Catalano, Morrison, O'Donnell, Abbott & Day, 1992; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995). The interventions are guided by the Social Development Model (Catalano & Hawkins, 1996), a theory that explains the development of both prosocial and antisocial behavior. Because risk and protective factors for these problems are found in multiple social domains, the interventions address these factors through developmentally appropriate strategies in the three major socializing institutions, the family, school, and peer groups. The "school intervention strategy" provides a series of instructional improvement workshops and classroom coaching designed to increase student's commitment and attachment to school while reducing academic failure. The "family intervention strategy" provides parenting workshops and home-based services to increase parents' skills in child rearing, to increase attachment and commitment to the family while decreasing family management problems. The "peer intervention strategy" provides children the opportunity to learn and practice social and emotional skills in the classroom and in social situations. These*

---

1. Recherche financée par le National Institute on Drug Abuse (demande n° R01 DA08093).

2. Les auteurs tiennent à remercier chaleureusement le personnel et la direction des Edmonds School District #15, Cedar Way, Hazelwood, and Mountlake Terrace Elementary Schools et Lynnwood Intermediate and Spruce Primary Schools pour leur soutien et leur coopération au projet.

3. Social Development Research, University of Washington, 9725 – 3rd Avenue N.E., Suite 401, Seattle, WA 98115. Tél. : (206) 685-1997.

*combined strategies are described in detail. Preliminary analyses reveal significant effects of these strategies on reducing early risk and increasing protection.*

## INTRODUCTION

Durant les deux dernières décennies, de nombreux programmes de prévention ont été mis en place dans les écoles dans le but de réduire les comportements problématiques des jeunes. La plupart de ces programmes ciblent des problèmes de comportement spécifiques chez les enfants d'âge scolaire. Par exemple, certains programmes cherchent à apprendre aux enfants des stratégies leur permettant de refuser de consommer des drogues ou d'expérimenter la cigarette (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin et Diaz, 1995). D'autres visent l'apprentissage d'habiletés sociales et émotionnelles pour diminuer la prévalence de l'indiscipline en classe (Greenberg et Kusche, 1993). D'autres encore s'organisent autour de l'apprentissage de la gestion de conflits et de moyens pour réduire les comportements violents (Grossman *et al.*, 1997). Cependant, peu de programmes ont entrepris une approche globale pour à la fois réduire les risques et augmenter la protection afin de prévenir l'adoption d'un certain nombre de comportements problématiques, notamment l'usage de drogues, les grossesses précoces, la violence, la délinquance et le décrochage scolaire. Cet article décrit un programme expérimental, le *Raising Healthy Children*, qui cherche à vérifier l'efficacité d'une intervention préventive globale en vue de promouvoir le développement positif des enfants et des adolescents.

## LE CADRE THÉORIQUE

Depuis trente ans, des recherches font l'inventaire des facteurs qui augmentent le risque de voir les élèves impliqués dans des comportements problématiques, comme des facteurs qui les en protègent. Des études longitudinales ont ainsi identifié des éléments précurseurs de plusieurs problématiques à l'adolescence. Ces éléments comprennent à la fois les facteurs qui augmentent la probabilité que les adolescents adoptent des comportements problématiques, les facteurs de risque, de même que les facteurs qui limitent ou atténuent les risques, les facteurs de protection (p. ex., Dryfoos, 1990 ; Hawkins, Catalano et Brewer, 1995 ; Maguin et Loeber, 1996 ; Newcomb, Maddahian et Bentler, 1986 ; Yoshikawa, 1994). Ces deux types de facteurs se retrouvent dans différentes sphères de socialisation, telle que la sphère individuelle, familiale, amicale, scolaire ou communautaire. Parmi les facteurs de risque identifiés se trouvent les comportements problématiques déjà existants dans la famille, les problèmes de gestion familiale, les conflits

familiaux, les attitudes favorables des parents à l'égard des comportements problématiques et leurs comportements déviants, le faible engagement à l'école, l'échec scolaire, les comportements antisociaux précoces, le retrait ou la rébellion, les comportements problématiques à la préadolescence, les amis ayant des comportements antisociaux et l'adoption précoce de comportements problématiques. Les facteurs de protection comprennent les habiletés au plan social et émotionnel, l'existence d'un lien social fort à des influences sociales positives, des convictions saines et des normes de comportements claires. Les recherches indiquent un chevauchement entre les facteurs de risque et les facteurs de protection en fonction du comportement problématique étudié (Brophy et Good, 1986 ; Dryfoos, 1990 ; Hawkins, Catalano et Brewer, 1995 ; Institute of Medicine, 1994 ; Slavin, 1990). De plus, selon des études de plus en plus nombreuses, l'exposition à un très grand nombre de facteurs de risque et à un faible nombre de facteurs de protection semble accroître la probabilité d'adopter un comportement antisocial (Newcomb, Maddahian et Bentler, 1986). Le tableau 1 présente les facteurs de risque et de protection qui sont utilisés dans les stratégies d'intervention préventives décrites ci-dessous.

Le *Raising Healthy Children* repose, au plan théorique, sur le modèle du développement social (Catalano et Hawkins, 1996 ; Hawkins et Weis, 1985) et cherche à intervenir à partir d'un processus causal hypothétique. Le modèle du développement social s'inspire de la théorie du contrôle social (Hirschi, 1969), de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1973) et de la théorie de l'association différentielle (Matsueda, 1988). La théorie du contrôle social identifie les éléments causals dans l'étiologie tant du comportement antisocial que du comportement conformiste. La théorie de l'apprentissage social spécifie les processus par lesquels les modèles de comportements prosociaux ou antisociaux sont éliminés ou maintenus. Finalement, la théorie de l'association différentielle identifie des trajectoires causales parallèles mais distinctes des processus prosocial et antisocial.

Le modèle du développement social postule que des liens forts dans la famille et à l'école servent de facteurs de protection contre l'adoption de comportements qui transgressent les normes socialement acceptées. L'hypothèse théorique stipule que lorsqu'un groupe social encourage le développement de liens d'attachement et d'engagement forts de la part de ses membres et fait la promotion de normes de comportement claires, ce groupe augmente l'adoption de comportements conformes à ces normes et inhibe l'adoption de comportements qui les violeraient.

Le projet *Raising Healthy Children* développe le travail réalisé antérieurement par le projet de développement social de Seattle (*Seattle Social Development Project*), (Hawkins, Catalano, Morrison, O'Donnell, Abbott et

Day, 1992 ; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott et Day, 1995) implanté dans un district scolaire urbain et qui a fait l'objet d'un suivi. Les interventions préventives ciblent les facteurs de risque et de protection en tentant de mettre en place des interventions appropriées au développement dans les trois sphères majeures de socialisation, soit l'école, la famille et les groupes de pairs. Le *Raising Healthy Children* offre ainsi un programme global avec des stratégies qui s'adressent à ces trois sphères. L'intervention scolaire propose aux enseignants un ensemble d'ateliers dont le but est d'améliorer les stratégies pédagogiques et la gestion de classe. Les ateliers ont aussi pour objectif d'améliorer le sentiment d'appartenance et l'engagement des élèves à l'école afin de réduire les échecs scolaires. Les interventions familiales comportent des ateliers et des services à domicile pour améliorer les habiletés parentales en vue d'augmenter l'attachement et l'engagement dans la famille et de réduire les problèmes de gestion familiale. Finalement, le projet met en place une stratégie d'intervention auprès des pairs pour permettre aux jeunes d'apprendre et de pratiquer des habiletés sociales et émotionnelles en classe et dans d'autres situations sociales. Ces stratégies combinées tentent de réduire les facteurs de risque associés aux familles conflictuelles, à l'adoption précoce de comportements antisociaux, à l'échec scolaire et à l'implication d'amis dans des comportements problématiques, et d'améliorer les facteurs de protection en renforçant les liens familiaux et scolaires, en misant sur des convictions et des attentes saines et en enseignant des habiletés sociales et émotionnelles adéquates. Ces stratégies sont décrites plus bas.

### LE PROJET *RAISING HEALTHY CHILDREN*

Le projet *Raising Healthy Children* a débuté en octobre 1993 en collaboration avec le Groupe de recherche en développement social et dix écoles primaires situées dans la banlieue nord de Seattle (Washington). Avant l'implantation de ce programme d'intervention, les enseignants et les employés des dix écoles ont accepté d'être répartis aléatoirement dans des conditions expérimentales ou de contrôle. Les écoles expérimentales ont reçu des services d'intervention globale tandis que les écoles placées dans le groupe de contrôle n'ont reçu aucun des services prévus par le projet. Pour évaluer l'efficacité du programme, un certain nombre de parents d'enfants de première et de deuxième année ont été contactés dans le but de participer à la collecte de données annuelle ; 76 % des parents admissibles ont consenti à participer (n=938). Les sources de données sont des entrevues avec les parents et les élèves, un questionnaire aux enseignants sur l'évaluation des comportements des élèves et les bulletins des élèves. De plus, les pratiques des enseignants en classe ont été observées durant l'automne et le printemps. D'autres données de l'implantation ont été recueillies, telle que l'assiduité du personnel et des parents aux ateliers.

L'implantation de l'intervention dans chacune des cinq écoles expérimentales est coordonnée par une personne employée par le projet trois jours par semaine (*School-home Coordinator*). Tous les coordonnateurs sont des enseignants ou des spécialistes qui possèdent une expertise dans l'intervention auprès des parents et des familles. Ils sont responsables de l'implantation des stratégies d'intervention à l'école, dans les familles et auprès des élèves identifiés. Le tableau 1 présente les stratégies (ou composantes) d'intervention, les personnes impliquées dans ces stratégies, les personnes à qui s'adressent ces stratégies, et les facteurs de risque et de protection visés par chacune. Le tableau 2 présente à quel moment chaque composante du programme a été réalisée.

### **Les interventions scolaires**

#### *La formation du personnel*

Les enseignants faisant partie des écoles expérimentales ont participé à des ateliers utilisant un programme d'étude standardisé qui intègre cinq stratégies pédagogiques :

- 1 la gestion proactive de la classe ;
- 2 l'utilisation de techniques pédagogiques efficaces pour motiver les élèves à risque ;
- 3 l'entraînement à des habiletés de relations interpersonnelles et de réduction de problème ;
- 4 les méthodes d'apprentissage coopératives ;
- 5 l'utilisation de stratégies de lecture.

Dans le cadre de cette étude, les élèves bénéficient de l'enseignement d'enseignants formés de la première à la sixième année. La formation du personnel vise directement à accroître les compétences des enseignants et, par ricochet, à accroître l'engagement des élèves auprès de leurs enseignants et des autres élèves, à augmenter la perception de gratification liée à cet investissement, à augmenter les habiletés sociales et émotionnelles des étudiants et à renforcer les liens entre les élèves et l'école. De plus, l'amélioration des habiletés d'enseignement vise à réduire les facteurs de risque tels que les comportements antisociaux précoces et persistants, l'échec scolaire et le faible engagement à l'école. Ces méthodes, testées dans le cadre du projet de développement social de Seattle, montrent des changements significatifs auprès des élèves grâce aux interventions que ce soit au niveau des variables médiatrices ou des variables externes (Hawkins *et al.*, 1992 ; Hawkins, Von Cleve et Catalano, 1991 ; O'Donnell *et al.*, 1995). D'autres études sur ces stratégies ont permis de constater une amélioration de l'apprentissage dans

Tableau 1

Composantes du programme d'intervention globale *Raising Healthy Children*

Stratégies d'intervention	Interventions réalisées par	Cibles d'intervention	Facteurs de risque ciblés	Facteurs de protection ciblés
<i>Stratégies de formation du personnel</i>				
Ateliers de gestion proactive de la classe	Coordonnateur de la formation du personnel et coordonnateur école-maison (CÉ-M)	Enseignants, assistants, personnel de l'école	Comportement antisocial précoce, échec scolaire	Occasions d'investissement, liens à l'école, convictions saines et normes claires
Ateliers pédagogiques : motivation, lecture et apprentissage coopératif				
Supervision des enseignants 1:1				
Ateliers mensuels de rappel ( <i>booster</i> )				
<i>Stratégies auprès des familles</i>				
Gestion proactive de la famille (5 sessions)	CÉ-M, parents et enseignants	Parents	Gestion familiale inefficace, conflits familiaux et comportement antisocial précoce	Occasions / habiletés / reconnaissance pour un investissement réussi / liens à la famille / croyances saines et normes claires
Comment aider vos enfants à réussir à l'école (5 sessions)	CÉ-M et enseignant-formateur	Parents / élèves	Échec scolaire, faible engagement à l'école	Occasions / reconnaissance pour l'investissement / habiletés scolaires / liens à la famille et à l'école / croyances saines et normes claires
Rencontres du soir pour les parents (atelier unique)	CÉ-M	Parents	Variet selon thème	Variet selon thème

Tableau 1 (suite)

Stratégies d'intervention	Interventions réalisées par	Cibles d'intervention	Facteurs de risque ciblés	Facteurs de protection ciblés
<i>Stratégies auprès des familles (suite)</i>				
Services à domicile (12 semaines)	CÉ-M	Parents / élèves	Gestion familiale inefficace, conflits familiaux, comportement antisocial précoce, échec et faible engagement scolaires.	Occasions / habiletés / reconnaissance pour l'investissement / habiletés scolaires / liens à la famille et à l'école / croyances saines et normes claires
Lettre mensuelle aux familles	Ensemble du personnel	Parents / élèves	<i>Idem</i>	Occasions / habiletés / reconnaissance pour l'investissement / habiletés scolaires / liens à la famille et à l'école / croyances saines et normes claires
<i>Stratégies auprès des élèves</i>				
Formation des enseignants en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes	Coordonnateur de la formation du personnel et coordonnateur école-maison (CÉ-M)	Enseignants	Comportement antisocial précoce	Occasions / habiletés / reconnaissance pour l'investissement / habiletés scolaires / liens à la famille et à l'école / croyances saines et normes claires
Camp d'été	CÉ-M et assistants	Enseignants	Échec scolaire, comportement antisocial précoce et faible engagement scolaire	Occasions / habiletés / reconnaissance pour l'investissement / habiletés scolaires / liens à la famille et à l'école / croyances saines et normes claires



**Tableau 2**  
 Activités du projet de janvier 1994 à juin 1995

COMPOSANTES	JA 94	FE	MR	AR	MA	JN	JL	AU	SE	OC	NO	DE	JA 95	FE	MR	AR	MA	JN
<i>Formation du personnel</i>																		
relations interpersonnelles et résolution de problèmes		X																
stratégie de motivation					X													
gestion proactive de la classe								X										
stratégie de lecture										X								
apprentissage coopératif														X				
supervision des enseignants 1:1			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
atelier de survol mensuel										X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Intervention auprès des familles</i>																		
comment aider votre enfant à réussir à l'école			X	X									X	X				
gestion proactive de la famille										X	X				X	X		
rencontre du soir avec les parents				X	X				X	X	X		X	X	X			
services à domicile			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
lettre mensuelle aux familles			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Stratégies auprès des élèves</i>																		
compétences sociales				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
camp d'été							X	X										
<i>Collecte de données</i>																		
questionnaire auprès des parents	X	X			X	X										X	X	X
questionnaire auprès des élèves					X	X										X	X	
questionnaire auprès des enseignants					X	X										X	X	
sur les comportements des élèves		X			X	X										X	X	
observations des enseignants		X	X		X	X				X	X				X	X		
questionnaire sur le climat de l'école					X	X											X	

différentes situations (Brophy et Good, 1986 ; Doyle, 1986 ; Slavin, 1990 ; Walberg, 1986). L'ensemble de ces pratiques pédagogiques a été élaboré à partir des travaux précédents (Kerr, Kent et Lam, 1985) et mis à jour pour intégrer les derniers résultats des recherches en éducation.

Les cinq ateliers de formation du personnel sont offerts durant une période de deux ans pour permettre aux enseignants d'intégrer ces techniques à leurs pratiques. Chaque stratégie pédagogique est donnée initialement dans un atelier d'un jour. Les enseignants engagés dans le projet depuis de nombreuses années reçoivent, en outre, des ateliers avancés sur les thèmes proposés. Les professeurs des niveaux supérieurs participent à la formation du personnel avant que les élèves ciblés par l'étude ne soient dans leur classe. Les enseignants d'une même école assistent aux ateliers ensemble pour s'encourager et renforcer leurs expériences d'apprentissage. Les ateliers de formation du personnel sont dirigés par un coordonnateur expérimenté de la formation du personnel (*Staff Development Coordinator*), qui détient un doctorat en programmation scolaire et en formation pédagogique. Les coordonnateurs école-maison (*School-home Coordinators*) sont aussi appelés à appuyer les enseignants de leur école expérimentale. Chacune de ces pratiques pédagogiques est décrite et illustrée ci-dessous.

### 1. *La gestion proactive de la classe*

Cette stratégie vise à créer un environnement d'apprentissage invitant afin de promouvoir les comportements appropriés des élèves et de réduire les situations perturbatrices en classe. Un atelier d'un jour est offert aux enseignants des écoles expérimentales au mois d'août, juste avant la rentrée des classes. Gettinger (1988) a identifié trois éléments essentiels à la réalisation d'une gestion proactive de la classe. En premier lieu, il s'agit d'une stratégie préventive. En effet, la gestion proactive exige des enseignants qu'ils anticipent les problèmes éventuels et agissent de manière à les minimiser. En second lieu, cette stratégie considère les comportements des élèves et les activités d'apprentissage comme indissociables. Enfin, la gestion proactive de la classe met l'accent davantage sur le groupe d'élèves que sur l'individu. Les enseignants apprennent à établir des routines en classe au début de l'année afin de créer un pattern d'attentes, à donner des indications claires et précises sur les comportements attendus, et à reconnaître et à encourager les efforts et les progrès de leurs élèves. Les stratégies cruciales de la gestion proactive de la classe comprennent l'identification de pratiques de gestion claires, l'établissement de routines et de procédures de transition, l'utilisation d'activités tampons et l'élimination des temps morts et des comportements non centrés sur la tâche. Quelques exemples de ces pratiques d'enseignement sont maintenant présentés.

### a. Enseigner un système de gestion proactive

Les enseignants développent un plan pour « enseigner » un système de gestion proactive de la classe. Un tel plan nécessite d'identifier, dès le premier mois d'école, les habiletés dont ont besoin les élèves pour réussir en classe et de planifier quand et comment ils vont acquérir ces habiletés. Comme un enseignant l'a affirmé : « En prenant plus de temps pour enseigner la gestion de classe, j'ai passé ma plus belle année d'enseignement. » Cummings (1994) considère qu'une leçon d'explication sur la gestion de classe ressemble à n'importe quelle autre leçon. Le tableau 3 décrit les différentes étapes pour enseigner un système de gestion proactive de la classe.

**Tableau 3**

Les étapes pour enseigner un système de gestion proactive de la classe

- 
1. *Au niveau cognitif* : fournir les objectifs et les raisons d'enseigner la gestion de classe.
  2. *Données* : fournir les informations nécessaires dont les élèves ont besoin pour connaître les techniques de gestion de classe.
  3. *Modèle* : donner un exemple pour montrer comment se réalise concrètement cette gestion (p. ex., l'aiguillage de crayons).
  4. *Pratique* : fournir les occasions pour que les élèves réalisent leurs tâches et qu'ils puissent montrer qu'ils parviennent à les faire.
  5. *Pratique indépendante* : les élèves doivent pouvoir réussir leurs tâches sans la supervision directe de l'enseignant.
- 

### b. La gestion des comportements

Les enseignants apprennent comment diminuer les luttes de pouvoir avec leurs élèves dans la classe. Les stratégies pour permettre de minimiser les problèmes d'interruption des cours qui diminuent les possibilités d'apprentissage sont aussi enseignées. Une hiérarchie des techniques réactives de gestion est établie, et les enseignants apprennent à intervenir de la manière la moins contraignante, en utilisant la loi de la moindre intervention comme stratégie de discipline afin de maximiser le temps d'enseignement et de minimiser le temps de discipline. Cultiver le contact visuel, la proximité physique, l'appréciation des comportements désirés, l'humour, de même que faire une pause et adopter une gestuelle appropriée, constituent des exemples de stratégies peu contraignantes pour le déroulement de la classe. Pendant les ateliers, les enseignants préparent leur plan de discipline pour l'année. Les objectifs de cette organisation de la discipline sont de maintenir une atmosphère positive dans la classe pour maximiser les temps d'apprentissage plutôt que les temps utilisés à gérer les problèmes de discipline, de constituer un

modèle positif pour les élèves et d'éviter l'apparition de sentiments négatifs à l'égard de l'enseignant, de l'école ou des matières scolaires.

### c. Les activités tampons

Il existe de nombreuses périodes dans la journée d'un élève qui ne sont pas directement consacrées à l'apprentissage. Ces temps morts peuvent survenir entre deux activités éducatives, quand une tâche est finie plus rapidement que prévu, ou à l'entrée de la classe en début de journée. Ces temps morts doivent pouvoir être récupérés comme temps d'enseignement. Les activités qui réduisent les temps morts et permettent de maintenir l'attention de l'élève sont désignées comme des activités tampons. Les enseignants doivent apprendre à utiliser ces activités durant les moments de transition, telle la période précédant l'heure du dîner. Par exemple, une activité tampon utilisable sur-le-champ pourrait être la suivante : « Cela peut être... mais cela ne peut pas être... » Si le sujet étudié est la géographie le professeur pourrait dire : « On va parler des États-Unis. Cela peut être le Texas mais cela ne peut pas être Seattle. Qui peut me donner un autre exemple de ce que je veux dire ? » Cette activité exige des élèves qu'ils donnent, pour un concept, un exemple positif et un exemple négatif et peut être utilisée pour différents groupes d'âge.

## 2. *L'entraînement à des habiletés de relations interpersonnelles et de réduction de problème*

Cette stratégie offre aux enseignants des stratégies d'apprentissage des relations sociales et de la gestion des émotions qui peuvent s'intégrer au contexte de la classe. Il semble en effet évident que l'apprentissage de compétences sociales et émotionnelles à l'école ne peut qu'avoir des effets bien-faisants sur les réalisations scolaires des élèves (Elias, Gara, Schuyler, Brandon-Muller et Sayette, 1991). Les enseignants qui utilisent des programmes de formation aux habiletés sociales déclarent être plus satisfaits de leur classe et de leur enseignement en général (W.T. Grant Consortium, 1992). Le modèle du développement social (Catalano et Hawkins, 1996) suggère que le développement de compétences sociales dans la classe contribue à la création de l'engagement scolaire et au succès scolaire. Cependant, les enfants arrivent souvent en classe non préparés à l'environnement social dans lequel se déroulent leurs apprentissages. De plus, il importe que la classe soit organisée autour de règles sociales de base pour permettre aux élèves de profiter d'un environnement propice à l'apprentissage. Les techniques d'apprentissage coopératif exigent d'abord de maîtriser des compétences en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes. Par conséquent, un atelier d'une journée est entièrement consacré à l'enseignement de ces

compétences même si les autres ateliers intègrent aussi cette dimension. Durant les ateliers, les enseignants sont sensibilisés à l'importance d'enseigner des compétences en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes en classe, et identifient comment intégrer ces apprentissages à l'organisation quotidienne des cours. Les enseignants engagés dans le projet ont sélectionné les compétences en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes qui devraient être enseignées dans ce programme. Ainsi, à partir d'une liste de 40 propositions, les enseignants ont dû classer les compétences selon leur importance pour le succès des élèves, aussi bien à l'école qu'en dehors. Les huit compétences définies comme les plus importantes sont : savoir écouter, savoir féliciter, savoir résoudre des problèmes, savoir gérer sa colère, savoir partager, savoir reconnaître ses sentiments, savoir rapporter les faits correctement et savoir adopter de bonnes manières. Pour faire la promotion de l'apprentissage de ces compétences en classe, des unités d'apprentissage ont été mises en place pour chacune des compétences et sont offertes aux enseignants lors des ateliers de formation du personnel. Ces unités sont organisées pour permettre d'apprendre directement, de pratiquer, de consolider les acquis et de généraliser l'usage de ces compétences dans la classe. Ces unités sont données avec un livret, *The Get-Alongs* (Cummings, 1993), qui comprend une série de petits livres sur les compétences en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes, offert aux enfants du premier cycle et intégré aux périodes de lecture. Les unités ainsi que les activités sont aussi applicables dans les classes de deuxième cycle. Chaque unité nécessite environ un mois d'apprentissage, la première leçon étant de 45 minutes, complétée par des activités pratiques de 5 à 10 minutes les jours suivants. Selon le développement des élèves, les compétences en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes sont intégrées aux travaux de lecture. Par exemple, les élèves de troisième année lisent *Charlotte's Web* qui utilise une toile pour présenter le réseau social de Wilbur. Les élèves doivent alors discuter pour savoir, par exemple, qui sont de bons amis et qui ne le sont pas ? Les élèves de cinquième année doivent décrire dans le journal qu'ils écrivent comment ils se sentiraient à la place de Philip, le personnage principal du roman *The Cay*.

### 3. *L'utilisation de techniques pédagogiques efficaces pour motiver les élèves*

Cette stratégie se fonde sur les recherches en pédagogie portant sur l'amélioration de l'apprentissage (Brophy et Good, 1986 ; Doyle, 1986 ; Lepper, 1988). Les enseignants revoient les pratiques d'enseignement susceptibles de motiver les étudiants, telles que d'utiliser des contenus pédagogiques faisant référence à la vie des élèves, promouvoir le travail indépendant en offrant aux élèves la possibilité de faire des choix en classe, et fournir

des occasions d'apprentissage coopératif. Les enseignants voient la théorie de la motivation (Brophy, 1987) et discutent de l'usage approprié des récompenses, de la manière d'encourager et de valoriser les comportements désirés, et du renforcement comme une composante essentielle de la motivation des élèves (Brophy, 1987 ; Cummings, 1994). Ces techniques sont utilisées par les enseignants pour aider les élèves à développer des attributions causales internes du succès. Ils planifient ainsi les leçons pour favoriser la participation active des élèves et créer des activités en classe qui permettent des choix et des occasions de collaboration (Brophy et Good, 1986). Les enseignants identifient comment ils peuvent aider les élèves à établir leurs propres buts en termes de progrès et à élaborer les techniques d'auto-évaluation pour mesurer leur succès.

#### 4. *Les méthodes d'apprentissage coopératif*

Ces méthodes requièrent le regroupement d'élèves de différents niveaux et de différentes habiletés en sous-groupes de partenaires-apprenants. Elles ont eu un impact positif tant au plan scolaire que social (Johnson et Johnson, 1995 ; Kagan, 1992 ; Slavin, 1990). Durant les ateliers des enseignants, des groupes d'apprentissage et des structures de coopération sont utilisés pour que les participants vivent eux-mêmes l'expérience de l'apprentissage coopératif. Les enseignants et le personnel apprennent à créer plusieurs groupes d'apprentissage dans leur classe pour impliquer l'ensemble des étudiants dans différentes activités d'apprentissage. Chaque cercle d'apprentissage implanté dans la classe a un contenu et des objectifs d'apprentissage différents, et les élèves peuvent choisir ce qui les intéresse le plus. Les élèves de chaque cercle doivent travailler ensemble pour parvenir à réaliser les différents objectifs d'apprentissage.

#### 5. *Les stratégies de lecture*

Ces stratégies sont offertes dans la mesure où la lecture est très fortement reliée aux habiletés verbales et au succès scolaire (Slavin, 1990). Des chercheurs ont montré qu'en aidant systématiquement les élèves à acquérir des compétences de base en lecture, on observe des progrès dans la performance en lecture ainsi qu'une réduction des comportements turbulents en classe et une amélioration des compétences sociales et émotionnelles des élèves (Coie et Krehbiel, 1984). Cette session de formation du personnel donne la possibilité aux enseignants d'apprendre l'importance d'organiser le programme de lecture qui comprend des ateliers de lecture dirigée, de lecture partagée, de lecture à voix haute et de lecture individuelle de même que l'utilisation de techniques d'apprentissage de la reconnaissance des mots ou de la phonétique (Fielding et Pearson, 1994). Les enseignants doivent évaluer leur propre programme de lecture et préciser les dimensions qu'ils souhaitent ou qu'ils ont besoin de changer.

### *La supervision des enseignants*

En plus des ateliers de formation du personnel, un support individuel est fourni aux enseignants engagés dans le projet. De nombreuses stratégies de formation sont utilisées pour accroître l'efficacité de l'implantation des pratiques d'enseignement. Le formateur du personnel (*Staff Development Trainer*) et deux des coordonnateurs école-maison (*School-home Coordinators*) rencontrent individuellement les enseignants deux fois par mois. Ces rencontres consistent à observer l'enseignant dans sa classe et à renforcer les stratégies qu'ils utilisent à l'aide du *feed-back* écrit, et à discuter au besoin des expériences problématiques que les enseignants ont connues dans leur classe. Le formateur du personnel donne aussi des leçons typiques pour chacune des stratégies d'enseignement spécifique, sur demande des enseignants. Des séances de rappel (*booster session*) sont organisées chaque mois, dans la semaine où sont aussi réalisées les rencontres individuelles pour renforcer le projet de stratégies d'apprentissage. Ces sessions permettent aux enseignants de discuter de l'efficacité en classe des stratégies apprises durant les ateliers de formation. L'enregistrement vidéo d'interactions professeur/classe est aussi disponible pour permettre une auto-évaluation par l'enseignant de ses stratégies d'enseignement. Chaque année, les enseignants ont un remplaçant pour une demi-journée afin de leur permettre d'aller observer d'autres enseignants engagés dans le projet.

### **Les interventions auprès des familles**

Les attitudes des enfants par rapport à l'éducation sont modelées par les attitudes de leurs parents, et la réussite des élèves augmente lorsque les parents sont activement impliqués dans l'éducation de leurs enfants (Epstein, 1994 ; Moles, 1982). De plus, les pratiques déficientes de gestion familiale sont reliées à de nombreux problèmes tels que le décrochage scolaire, la délinquance et l'usage de drogues. Pour soutenir et renforcer les familles, le *Raising Healthy Children* offre de multiples occasions d'apprentissage et d'engagement personnel pour les parents. Des informations portant sur des pratiques parentales efficaces sont données aux parents sous différentes formes pour répondre aux besoins spécifiques des parents dont les enfants fréquentent les écoles ciblées. Ces informations sont transmises aux parents par une lettre mensuelle, par de nombreux ateliers qui leur sont offerts, par des rencontres en soirée et par des visites à domicile pour les rencontrer et rencontrer leur enfant.

Un élément important du travail du coordonnateur école-maison (CÉ-M) consiste à améliorer la communication entre l'école et la maison pour renforcer le lien entre ces deux sphères de socialisation. Dans les trois

premiers mois du projet, les coordonnateurs CÉ-M ont contacté en personne ou par téléphone 95 % des parents concernés par l'étude pour leur expliquer le projet et les amener à participer aux ateliers. En plus de renforcer et d'élargir le projet sur les pratiques parentales, une lettre mensuelle annonce et décrit les événements scolaires et présente les ateliers offerts aux enseignants. Les coordonnateurs CÉ-M ont aussi créé dans chaque école un salon des parents, qui leur permet de se rencontrer, de contrôler le matériel d'apprentissage et de lire sur les activités scolaires. Les coordonnateurs s'engagent dans l'ensemble des interventions auprès des familles.

Le recrutement des parents pour les ateliers représente un défi important pour un programme de formation des parents (Fraser, Hawkins et Howard, 1988). Pour améliorer et renforcer les changements à l'école, les parents d'enfants de différents niveaux scolaires sont invités à participer aux ateliers. Des efforts intensifs de recrutement sont réalisés par les coordonnateurs CÉ-M auprès des parents concernés par l'étude : contacts téléphoniques, courrier envoyé directement aux parents et lettres d'invitation de la part des enseignants. Pour accroître la participation des parents aux ateliers et renforcer leur exposition aux interventions préventives, de nombreux mécanismes sont utilisés tels que cinq ateliers de groupe sur les compétences parentales, une session d'ateliers offerts en soirée, des camps d'été d'orientation, des rencontres familiales offrant des ateliers sur les compétences parentales et d'autres activités de loisirs pour développer les interactions entre les familles, deux sessions de discussion de groupe à propos du vidéo *Winning at Parenting* (Coloroso, 1989) et des programmes offerts à la maison. En plus, tel que mentionné plus haut, les interventions auprès des parents sont renforcées et élargies par une lettre mensuelle distribuée à l'ensemble des parents d'élèves concernés par l'étude. Il est attendu que le contenu de l'intervention auprès des parents permettra de diminuer directement les facteurs de risque liés aux conflits familiaux et aux pratiques éducatives parentales inefficaces. De la même manière, il est postulé que les facteurs de protection seront renforcés : clarification des attentes familiales, augmentation des interactions prosociales parents/enfants, perception de gratifications pour un engagement pro-social auprès des parents et des enseignants, et acquisition de compétences sociales et scolaires. Ces changements devraient permettre de diminuer la perception de gratifications associées aux comportements agressifs ou problématiques. Ces interventions sont présentées dans la section suivante.

### 1. *Les ateliers parentaux*

Ils sont offerts autour de deux sujets, la gestion familiale et le soutien pour la réussite scolaire.



### a. La gestion familiale proactive

La gestion familiale proactive consiste à offrir cinq ateliers de deux heures dont l'objectif est d'augmenter les compétences des parents en gestion familiale. Le programme inclut un guide et de la documentation distribués aux parents et des extraits de vidéo *Parent and Child Video Series* (Webster-Stratton, 1992). Ce programme sur les compétences de base en gestion familiale enseigne aux parents (1) à créer et à communiquer une mission familiale ; (2) à établir des rencontres familiales régulièrement et à définir les attentes et les limites de la famille ; (3) à identifier des stratégies de discipline efficaces ; (4) à enseigner aux enfants à résoudre leurs problèmes par eux-mêmes ; et (5) à gérer les conflits familiaux.

### b. Comment aider votre enfant à réussir à l'école ?

Cet atelier consiste en cinq sessions de deux heures chacune. Il vise à habiliter les parents à soutenir leur enfant dans leur expérience scolaire. Ce programme se fonde sur des recherches qui indiquent que (1) le rendement scolaire des élèves augmente avec le niveau d'engagement des parents ; (2) les attitudes des enfants envers l'école sont modelées en fonction des attitudes des parents envers l'école ; (3) la plupart des parents ne savent pas ce qu'on attend de leur enfant en classe ; et (4) le succès scolaire peut réduire l'implication des enfants dans l'usage de drogues, la délinquance et le décrochage (Epstein, 1989 ; Hawkins *et al.*, 1992 ; Maguin et Loeber, 1996). Le programme repose sur la présentation d'un guide et de la documentation aux parents. La première des deux sessions rappelle les bases de l'apprentissage et vise à développer une routine à la maison, à apprendre à travers les jeux et la discussion, et à communiquer avec l'école. Par la suite, les parents choisissent trois sujets parmi les suivants : l'aide aux devoirs, le renforcement des compétences en lecture, en mathématiques et des habiletés verbales des enfants, comment aider l'enfant à acquérir des habiletés et comment aider l'enfant à gérer les problèmes à l'école (gestion de la colère et résolution de problèmes). Le programme fournit des activités et des jeux éducatifs aux parents pour qu'ils puissent les utiliser avec leur enfant. Durant les 20 dernières minutes des ateliers, les enfants rejoignent leurs parents pour participer avec eux à une activité éducative et pratiquer les nouveaux apprentissages. Cette pratique guidée donne aux parents l'occasion d'utiliser immédiatement avec leur enfant les stratégies apprises durant l'atelier.

## 2. Les services à domicile pour les familles à haut risque

Ces services cherchent à offrir un soutien spécifique aux familles les plus à risque (Yoshikawa, 1994), et à diffuser le contenu du programme aux parents les moins susceptibles de fréquenter les ateliers. Le coordonnateur

CÉ-M offre douze semaines de service pour surmonter les barrières limitant la participation des parents aux ateliers (Haapala et Kinney, 1988). Ils ont développé un système de signalement auprès des enseignants dans chaque école pour identifier et rapporter les jeunes plus à risque. Les enseignants signalent les familles en fonction des comportements ou des problèmes scolaires des enfants de leur classe. Ils contactent directement les parents de ces élèves et les invitent à participer aux services à domicile. Puis, ils les appellent et planifient une première rencontre. La plupart des parents identifiés (94 %) ont décidé de participer de manière volontaire aux services à domicile. La priorité des services à domicile est de trouver des occasions pour apprendre aux parents de nouvelles compétences, et de faire connaître aux familles les autres services dont elles pourraient bénéficier. Cette intervention suit une procédure standardisée qui comprend l'évaluation, la définition de buts et le développement d'objectifs mesurables, de même que des interventions cliniques, des évaluations cliniques des progrès, et des résultats. Les parents utilisateurs de ces services ont déclaré être très satisfaits (moyenne 3,7 ; 4 = très satisfait, 1 = pas du tout satisfait) et ont trouvé les services très utiles (moyenne 3,9 ; 4 = très utile et 1 = pas du tout utile). On s'attend que les services à domicile auront un impact sur les mêmes facteurs de risque et de protection que les autres ateliers de parents et qu'ils constitueront un lien pour les familles moins susceptibles de participer aux ateliers.

### **Les interventions individuelles et auprès des pairs**

#### *Les camps d'été*

Cette intervention vise les élèves qui ont été signalés par leurs enseignants ou leurs parents en raison de leurs difficultés sur le plan social et/ou scolaire. Seuls les élèves ciblés par l'étude sont admissibles à ces camps. Le camp est organisé par les coordonnateurs CÉ-M dans chaque école expérimentale. Il s'agit d'un camp de deux semaines organisé en demi-journées au cours desquelles les élèves développent leurs compétences en relations interpersonnelles et en résolution de problèmes et renforce leurs habiletés en lecture. Les ateliers sont organisés autour d'un programme thématique. Le programme introduit des habiletés en résolution de problèmes et en relations interpersonnelles à partir d'une série de lectures et d'activités scientifiques qui se terminent par une discussion de groupe. Pendant la discussion, les élèves sont invités à identifier les pairs qui ont utilisé les techniques de résolution introduites un peu plus tôt dans la journée. Le camp d'été donne l'occasion aux élèves de vivre une expérience unique d'apprentissages scolaires et sociaux, qui améliorera leurs performances scolaires en général.

Jusqu'à présent, les stratégies d'intervention ont été réalisées telles que prévues. En plus de recueillir des données sur les présences et la réalisation

des événements, le directeur du projet mène des évaluations qualitatives et assiste aux formations du personnel pour contrôler la qualité d'implantation du programme. Des visites aléatoires dans les ateliers de formation des parents sont aussi effectuées. Afin de déterminer si les enseignants implantent les stratégies proposées lors de l'intervention auprès du personnel enseignant, un système d'observation a été mis en place et les données sont recueillies pour un certain nombre de classes chaque automne et chaque printemps (Harachi, Catalano, Abbott et Haggerty, 1996). Des données sont aussi recueillies chaque année auprès des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes. Ces mesures d'impacts et des processus sont utilisées pour évaluer l'ensemble du programme.

## DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Deux questions relatives à la réalisation des objectifs sont examinées dans l'évaluation préliminaire de la progression du projet. En premier lieu, il faut savoir si les enfants ciblés par l'étude sont exposés de manière significative aux stratégies d'intervention que propose le projet. En second lieu, il s'agit d'identifier quels sont les changements significatifs dans le comportement des élèves après les deux premières années du projet.

### Exposition au projet et implantation

Avant d'évaluer si le projet est efficace, il convient de déterminer le niveau d'exposition à l'intervention. Premièrement, nous avons évalué les niveaux de participation des enseignants aux ateliers de formation du personnel et aux séances de rappel mensuelles, ainsi que l'exposition des parents et des enfants aux éléments de l'intervention. Après un an et demi d'intervention, l'exposition des enseignants à la formation du personnel est forte. Les enseignants admissibles assistent à 92,4 % des ateliers offerts. Leur absence aux ateliers est due à une maladie ou aux vacances (particulièrement pour l'atelier de l'été). Le matériel des ateliers manqués est donné lors de rencontres individuelles avec le coordonnateur de formation du personnel (*Staff Development Coordinator*) ou le coordonnateur CÉ-M. La moyenne des rencontres individuelles de formation est de 13 durant l'année scolaire. De plus, les données provenant des observations des enseignants révèlent un renforcement significativement plus élevé des capacités de résolution de problèmes et des relations interpersonnelles des enseignants dans les écoles expérimentales comparativement aux écoles de contrôle.

Le tableau 4 propose un résumé de l'exposition aux éléments d'intervention pour les stratégies d'intervention auprès des parents et des élèves après les 18 premiers mois des interventions du projet.

Tableau 4

L'exposition aux interventions du projet *Raising Healthy Children* pour les 18 premiers mois

L'exposition des familles	nombre d'événements	familles consentantes exposées	autres familles exposées	nombre total de familles exposées
Comment aider vos enfants à réussir à l'école (5 séances)	9	108	56	164
Gestion proactive de la famille (5 séances)	9	113	47	160
Atelier du soir (une séance)	8	130	62	192
Activités entre familles (un jour, de nombreuses séances)	1	50	62	112
Visionnement de vidéo		16	0	16
Visite à domicile (au moins 2)		4	0	4
Services à domicile (visites durant 12 semaines)		45	17	62
Camp d'orientation d'été		103	19	122
Nombre total d'événements	27			
<b>L'exposition des élèves</b>				
Formation des élèves (8 séances par événement)	9	203	0	203
<b>Ensemble des expositions des enseignants, des familles et des élèves admissibles</b>				
Formation du personnel enseignant	92 %			
1:1 Direction des enseignants	95 %			
Contenu des ateliers des parents				
1 session ou plus	48 %			
3 sessions ou plus	27 %			
Camp d'été	36 %			

De façon générale, la participation des parents dans les ateliers est importante. Environ 50 % des parents d'élèves concernés par l'étude ont assisté à un atelier et plus de 25 % à trois sessions ou plus.

### Comportement

Les analyses préliminaires montrent des changements prometteurs chez les étudiants exposés aux interventions expérimentales sur le plan des comportements. En utilisant de analyses de croissance (*growth curve modelling*) (Bryk et Raudenbush, 1992), des différences significatives apparaissent entre les élèves des écoles expérimentales et ceux du groupe de contrôle. Les

données du pré-test et celles des trois post-tests subséquents ont été collectées par des questionnaires aux enseignants. En général, les élèves du groupe expérimental affichent une amélioration plus importante de leurs compétences sociales et des comportements appropriés pour leur âge que les élèves du groupe de contrôle.

Il y a aussi une différence significative entre le niveau moyen d'engagement à l'école entre le groupe expérimental et celui du groupe de contrôle selon le sexe. Les filles, qu'elles soient dans le groupe expérimental ou dans le groupe de contrôle, montrent un engagement plus grand envers l'école que les garçons. Les élèves du programme présentent une diminution significative de comportements antisociaux comparativement au groupe de contrôle. Ces résultats permettent de dire que l'exposition aux interventions durant les deux premières années du projet ont eu des effets préliminaires positifs pour les élèves du programme.

## CONCLUSION

Cet article décrit une intervention préventive globale centrée sur les facteurs de risque et de protection. Les interventions à l'école primaire cherchent à prévenir l'apparition de différents problèmes de comportements à l'adolescence. Le modèle de développement social fournit un cadre pour chaque élément du programme. Les premiers résultats du projet *Raising Healthy Children* combinés aux résultats du *Seattle Social Development Project* (Hawkins *et al.*, 1992 ; O'Donnell *et al.*, 1995) indiquent qu'un programme préventif global implanté à l'école fonctionne. Les programmes scolaires globaux cherchent à maximiser un développement sain et à développer un lien fort à une influence positive. Cette influence inhibe alors l'adoption de comportements incompatibles avec les normes du groupe, identifie et promeut des attentes claires, eu égard aux comportements appropriés, et améliore le développement de compétences sociales et émotionnelles dans les trois sphères majeures de la socialisation, soit la famille, les pairs et l'école.

Bien que de premières analyses montrent une réduction des risques et une augmentation des facteurs protecteurs chez les enfants de l'échantillon, l'efficacité à long terme du projet reste encore à démontrer. Si ces effets se maintiennent, nous prévoyons observer une réduction de la délinquance et de l'initiation à l'usage de drogues dès la sixième année du primaire. Cette recherche nous aide à mieux comprendre les processus de protection offerts par la famille, l'école et le groupe de pairs. Le projet *Raising Healthy Children* se poursuit jusqu'à la transition des élèves à l'école secondaire en continuant à développer des stratégies d'intervention appropriées à leur développement.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- BANDURA, A. (1973), *Aggression : A social learning analysis*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BOTVIN, G. J., BAKER, E., DUSENBURY, L., BOTVIN, E. M. et DIAZ, T. (1995), « Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population », *Journal of the American Medical Association*, vol. 273, p. 1106-1112.
- BROPHY, J. (1987), « Synthesis of research on strategies for motivating students to learn », *Educational Leadership*, vol. 45, p. 40-48.
- BROPHY, J. et GOOD, T. L. (1986), « Teacher behavior and student achievement », in WITTRUCK, M. C. (dir.), *Handbook of research on training* (3<sup>e</sup> éd., p. 328-375), New York, Macmillan.
- BRYK, A. S. et RAUDENBUSH, S. W. (1992), *Hierarchical Linear Models : Applications and Data Analysis Methods*, Sage.
- CATALANO, R. F., HARACHI, T. W., HAGGERTY, K. P. et ABBOTT, R. D. (1996, August), « Proximal effects of a comprehensive risk and protective factor prevention strategy », in *School-based risk and protective factor-focused drug abuse prevention*. Colloque tenu au 104<sup>e</sup> congrès annuel de l'American Psychological Association, Toronto, Canada.
- CATALANO, R. F. et HAWKINS, J. D. (1996), « The social development model : A theory of antisocial behavior », in HAWKINS, J. D. (Dir.), *Delinquency and Crime : Current theories*, (p. 149-197), New York, Cambridge University Press, [SDRG #56].
- COIE, J. D. et KREHBIEL, G. (1984), « Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children », *Child Development*, vol. 55, p. 1465-1478.
- COLOROSO, B. (1989), *Winning at parenting without beating your kids (video)*, Littleton, CO, Kids are Worth It, Inc.
- CUMMINGS, C. (1990), *Plan to Teach*, Edmonds, WA, Teaching, Inc.
- CUMMINGS, C. (1993), *The Get-Alongs : A guide for teaching social skills*, Edmonds, WA, Teaching, Inc.
- CUMMINGS, C. (1994), *Managing to Teach*, Edmonds, WA, Teaching, Inc.
- DOYLE, W. (1986), « Classroom organization and management », in M. E. WITTRUCK (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3<sup>e</sup> éd., p. 392-431), New York, Macmillan.
- DRYFOOS, J. G. (1990), *Adolescents at Risk : Prevalence and prevention*, New York, Oxford University Press.
- ELIAS, M. J., GARA, M., SCHUYLER, T., BRANDON-MULLER, L. R. et SAYETTE, M. A. (1991), « The promotion of social competence : Longitudinal study of a preventive school-based program », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 61, p. 409-417.
- EMMER, E.T. et EVERSON, C. M. (1980), *Effective management at the beginning of the school year in junior high classes* (R & D Report #6107), University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education, Austin, TX.
- EPSTEIN, J. L. (1989), « Family structures and student motivation : A developmental perspective », in C. AMES et R. AMES (dir.), *Research on motivation in education : Vol. 3. Goals and Cognitions*, (p. 259-315), New York, Academy Press.

- EPSTEIN, J. L. (1994, October-November), *Perspectives and previews on research policy for school, family, and community partnerships*. Communication présentée au congrès annuel de Family-school links : How do they affect educational outcomes ? Penn State University.
- FIELDING, L. et PEARSON, P. D. (1994), « Reading comprehension : What works », *Educational Leadership*, vol. 51, n° 5, p. 62-68.
- FRASER, M. W., HAWKINS, J. D. et HOWARD, M. O. (1988), « Parent training for delinquency prevention », *Child and Youth Services*, vol. 11, p. 93-125. [Special issue published simultaneously in hardback as *Family Perspectives in Child and Youth Services*.] [SDRG #34]
- GETTINGER, M. (1988), « Methods of proactive classroom management », *School Psychology Review*, vol. 17, p. 227-242.
- GREENBERG, M. T. et KUSCHE, C. A. (1993), *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children : The PATHS Project*, Seattle, University of Washington Press.
- GROSSMAN, D. C., NECKERMAN, H.J., KOEPESELL, T., ASHER, K., LIU, P. Y., BELAND, K., FREY, K. et RIVARA, F. P. (1997), « A randomized controlled trial of a violence prevention curriculum among elementary school students », *Journal of the American Medical Association*, vol. 277, p. 1605-1611.
- HAAPALA D. A. et KINNEY, J. M. (1988), « Avoiding out-of-home placement of high-risk status offenders through the use of intensive home-based family preservation services », *Criminal Justice and Behavior*, vol. 15, p. 334-348.
- HARACHI, T. W., CATALANO, R. F., ABBOTT, R. D. et HAGGERTY, K. P. (1996, August), *Validating an observational system and examining changes in instructional practices*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Psychological Association, Toronto, Canada.
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F. et BREWER, D. D. (1995), « Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending : Effective strategies from conception to age six », in HOWELL, J. C., KRISBERG, B., HAWKINS, J. D. et WILSON, J. J. (dir.), *A Sourcebook : Serious, violent, and chronic juvenile offenders*, (p. 47-60), Thousand Oaks, CA, Sage. [SDRG #145(1)]
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., MORRISON, D. M., O'DONNELL, J., ABBOTT, R. D. et DAY, L. E. (1992), « The Seattle Social Development Project : Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors », in McCORD, J. et TREMBLAY, R. (dir.), *The Prevention of Antisocial behavior in Children*, (p. 139-161). New York, Guilford. [SDRG #115]
- HAWKINS, J. D., VON CLEVE, E. et CATALANO, R. F. (1991), « Reducing early childhood aggression : Results of a primary prevention program », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 30, p. 208-217. [SDRG #76]
- HAWKINS, J. D. et WEIS, J. G. (1985), « The social development model : An integrated approach to delinquency prevention », *Journal of Primary Prevention*, vol. 6, p. 73-97. [SDRG #14]
- HIRSCHI, T. (1969), *Causes of delinquency*, Berkeley, CA, University of California Press.
- INSTITUTE OF MEDICINE (IOM), Committee on Prevention of Mental Disorders. (1994), *Reducing Risks for Mental Disorders : Frontiers for Preventive Intervention Research*, MRAZEK, P. J. et HAGGERTY, R. J. (dir.), Washington, DC, National Academy Press.

- JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1995), « Why violence prevention programs don't work — and what does », *Educational Leadership*, vol. 52, n° 5, p. 63-67.
- KAGAN, S. (1992), *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, CA, Kagan's Cooperative Learning Company.
- KERR, D. M., KENT, L. et LAM, T. C. M. (1985), « Measuring program implementation with a classroom observation instrument : The interactive teaching map », *Evaluation Review*, vol. 9, p. 461-482. [SDRG #12]
- LEPPER, M. (1988), « Motivational considerations in the study of instruction », *Cognition and Instruction*, vol. 5, p. 289-309.
- MAGUIN, E. et LOEBER, R. (1996), « Academic performance and delinquency », *Crime and Justice : A review of research*, vol. 20, p. 145-264.
- MATSUEDA, R. L. (1988), « The current state of differential association theory », *Crime & Delinquency*, vol. 34, p. 277-306.
- MOLES, O. C. (1982), « Synthesis of recent research on parent participation in children's education », *Educational Leadership*, vol. 40, p. 44-47.
- NEWCOMB, M. D., MADDALIAN, E. et BENTLER, P. M. (1986), « Risk factors for drug use among adolescents : Concurrent and longitudinal analyses », *American Journal of Public Health*, vol. 76, p. 525-530.
- O'DONNELL, J., HAWKINS, J. D., CATALANO, R. C., ABBOTT, R. D. et DAY, L. E. (1995), « Preventing school failure, drug use, and delinquency among low income children : Effects of a long-term prevention project in elementary schools », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 65, p. 87-100. [SDRG #112]
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. et SMITH, A. (1979), *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their effects on children*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SLAVIN, R. E. (1990), *Cooperative learning : Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- WALBERG, H. J. (1986), « Synthesis of research on teaching », in WITTROCK, M. C. (dir.), *Handbook of research on teaching*, (3<sup>e</sup> éd., p. 214-229), New York, Macmillan.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1992), « Individually administered videotape parent training : "Who benefits ?" », *Cognitive Therapy and Research*, vol. 16, p. 31-35.
- W. T. GRANT CONSORTIUM ON THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE. (1992), « Drug and alcohol prevention curricula », in HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F. et al., *Communities That Care : Action for drug abuse prevention*, (p. 129-169), San Francisco, Jossey-Bass. [SDRG #118]
- YOSHIKAWA, H. (1994), « Prevention as cumulative protection : Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks », *Psychological Bulletin*, vol. 115, p. 28-54.