

Zeitschrift: Reihe Kriminologie / Schweizerische Arbeitsgruppe für Kriminologie =
Collection criminologie / Groupe suisse de travail de criminologie

Herausgeber: Schweizerische Arbeitsgruppe für Kriminologie

Band: 10 (1992)

Artikel: Nothing works... Vraiment? : Intervention préventive auprès de garçons
à risque de délinquance

Autor: Vitaro, F. / Tremblay, R. E. / Charlebois, P.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1051312>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 19.11.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

NOTHING WORKS... VRAIMENT? Intervention préventive auprès de garçons à risque de délinquance

F. Vitaro, R.E. Tremblay et P. Charlebois

Introduction

Les comportements antisociaux constituent un des problèmes parmi les plus complexes auxquels doit faire face une société. Ces comportements, en plus de détruire l'ordre social, nuisent autant au bien-être des victimes et de leur entourage qu'à celui de leur auteur et de leur entourage. L'individu qui agresse, vole ou détruit la propriété d'un concitoyen porte atteinte à la qualité de vie de ce dernier aussi bien qu'à sa propre famille, à ses amis et à lui-même. Plusieurs tentatives ont été faites pour modifier le comportement des adolescents délinquants depuis plus d'un siècle (Mennel, 1973) mais les objectifs visés sont rarement atteints (Empey, 1978; Farrington, Ohlin & Wilson, 1986, Jesness, 1975; LeBlanc, 1983; Lipton 1975; Tremblay, 1983). Devant ces échecs relatifs, certains ont tenté d'identifier l'origine et le développement des comportements antisociaux. Ces travaux montrent que les adolescents et les adultes qui manifestent des comportements antisociaux avaient généralement dès l'enfance des comportements agressifs-turbulents (Huesmann et al 1984; Loeber et Dishion 1983; Robins, 1978; West, 1982).

Ces résultats laissent présumer qu'une intervention précoce peut être menée auprès des enfants à risque de délinquance (i.e. agressifs-turbulents) bien avant que leurs comportements ne deviennent cristallisés et ne soient à peu près plus modifiables. Si, à date, les interventions ont surtout été réalisées auprès des adolescents, ce n'est pas parce qu'elles avaient une meilleure chance de réussite, mais bien parce que l'individu antisocial, à cause de sa croissance physique et intellectuelle, devient plus menaçant pour son entourage. Jusqu'à la pré-adolescence, il est relativement facile de maîtriser l'enfant agressif-turbulent¹. Ses comportements dérangent ses parents, ses professeurs et certains de ses compagnons, mais les adultes arrivent à le contrôler. A l'adolescence ce même individu est devenu plus fort, plus rusé et son champ d'action s'est élargi. La société est appelée à intervenir de façon officielle parce qu'il fait peur et nuit sérieusement à la qualité de vie des citoyens.

1 Nous utilisons le terme "turbulent" selon son sens ancien "agité et violent" pour désigner les garçons que l'on qualifie d'"agressifs" mais qui sont souvent aussi hyperactifs et en opposition.

Les travaux de recherche sur le développement des comportements agressifs montrent que ceux-ci existent dès les premières expériences de socialisation (Blurton-Jones, 1972; McGrew, 1972; Montagner, 1978; Strayer, 1980; Tremblay, 1987), qu'ils sont stables, c'est-à-dire qu'ils se manifestent dans plusieurs situations (e.g. à la maison et à l'école, voir Loeber, 1982; Charlebois & al., 1988), qu'ils persistent au cours des années (Loeber, 1982; Olivers, 1979; Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois & Larivée, 1987) et qu'ils prédisent les échecs scolaires (Huesmann et al., 1984; Rolf, 1972), le rejet de la part des pairs (Milich et Landau, 1984; Coie, Dodge et Kupersmidt, 1989; Cairnset et Neckerman, 1989), la délinquance sérieuse (Loeber et Dishion, 1983) et la maladie mentale (Schwartzman et al., 1986).

Les facteurs, au cours de l'enfance, permettant de prédire la délinquance à l'adolescence et à l'âge adulte sont au moins de quatre ordres: biologiques, relationnels, environnementaux et comportementaux. Il est relativement clair que l'héritage génétique et les conditions périnatales créent chez certains individus des conditions neurophysiologiques propices au développement de comportements agressifs et antisociaux (Cadoret, & Gath, 1980; Mednick, & al., 1984; Tremblay 1988). Dans la sphère des interactions sociales, plusieurs facteurs sont susceptibles de contribuer au développement de ces comportements antisociaux. La relation avec la mère fait l'objet de plusieurs études (Bowlby, 1951; McCord, 1982, 1986; Patterson, 1980; Castaignede, 1985). Quelques travaux indiquent également que le père joue un rôle important (Huesmann, & al., 1984; West, 1982) aussi bien que la fratrie (West, 1982). D'une façon générale on peut considérer que l'attachement aux parents (Bowlby, 1969, Castaignede, & Tremblay, 1984) sont des facteurs clés.

Les relations avec les pairs constituent une catégorie de facteurs également importante. Bien que la majorité des études se soient attardées à montrer le rôle des pairs délinquants sur la récurrence à l'adolescence (Hirschi, 1969; Elliot, Huizinga & Ageton, 1985; Fréchette et LeBlanc, 1987), il semble de plus en plus clair que dès le jeune âge les enfants apprennent de l'observation de leurs pairs (Nadel, Brulfert & Baudonnière, 1982) et sont renforcés par eux dans leurs comportements agressifs (Hall & Cairns, 1984).

Dans la sphère socio-économique, nous pouvons identifier plusieurs catégories de facteurs dont il importe de tenir compte. Certains facteurs géographiques sont clairement associés aux problèmes de délinquance (Abrielli, & Mednick, 1984). Les facteurs socio-économiques, souvent confondus avec les facteurs géographiques, sont depuis longtemps connus comme des déterminants importants (Merton, 1969) de la délinquance. La culture ambiante du milieu familial peut également favoriser une orientation antisociale soit par les modèles "réels" auxquels l'enfant a accès (Huesmann, & al., 1984; West, 1982), soit par

les modèles offerts dans les médias et particulièrement à la télévision (Eron, 1982; Huesmann & al., 1984).

Peu d'efforts ont été investis dans l'étude de la prévention des comportements antisociaux. Si l'expérience la plus systématique a donné des résultats plutôt décevants (McCord, 1978), quelques études récentes laissent entrevoir un certain espoir (voir Dumas, 1988). Nous avons expérimenté pendant 3 ans une intervention préventive auprès de garçons évalués turbulents (agressifs, oppositionnels et hyperactifs) par leurs enseignantes en maternelle. Nous décrivons dans les pages qui suivent le déroulement de l'intervention et les effets de cette dernière au cours des quatre années qui ont suivi la fin de l'intervention lorsque les enfants avaient 9, 10, 11 et 12 ans. L'objectif de l'étude était d'expérimenter une approche à facettes multiples pour prévenir les problèmes d'adaptation sociale chez les garçons qui manifestent des comportements agressifs-turbulents excessifs en maternelle. En comparaison avec un groupe de garçons n'ayant pas fait l'objet de l'intervention préventive, des effets positifs étaient attendus pour deux types d'objectifs spécifiques. Au niveau de l'adaptation sociale des garçons, il était prévu que les garçons ayant bénéficié de l'intervention préventive seraient perçus moins agressifs-turbulents par leurs pairs et par les enseignants. Il était également prévu qu'ils présenteraient moins de comportements délinquants. Enfin, des modifications au niveau des attitudes vis-à-vis des héros télévisuels étaient attendues.

Le devis expérimental et la procédure

Les garçons de maternelle dans 54 écoles de milieux défavorisés de Montréal ont été évalués par leurs enseignantes à la fin de l'année scolaire 1983-84 (mai 1984). Le Questionnaire d'Evaluation des Comportements au Préscolaire (QECP; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon, Charlebois, 1987; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer, sous presse) fut complété pour 1161 garçons (un taux de réponse de 87 % de la part des enseignantes). Ce questionnaire permet d'obtenir une évaluation sur trois dimensions du comportement: la prosocialité (altruisme), l'anxiété-retrait social et les comportements agressifs-turbulents (agressivité, hyperactivité, opposition). Suite à l'évaluation, cinq groupes de garçons furent créés (voir figure 1). Le premier groupe dit "normatif" (N=178) fut choisi au hasard parmi les 1161 évalués. Les quatre autres groupes furent créés en distribuant au hasard tous les garçons situés au-delà du 70ième percentile sur la dimension agressivité-turbulence du QECP (N=241). Le premier groupe (N=65) fut utilisé comme groupe contrôle (i.e. groupe contrôle); le second groupe (N=57) fut utilisé pour expérimenter l'intervention préventive (i.e. groupe intervention); les deux autres groupes (N=63 & 56) furent utilisés pour une étude longitudinale des interactions parent-enfant (Tremblay et al., 1987). Ces deux derniers groupes permettent de contrôler l'effet de l'attention et du contact avec les expérimentateurs puisque les sujets et leur famille reçoivent

beaucoup d'attention, comme le groupe expérimental, mais sans qu'il y ait tentative de modifier leur comportement. Réunis, ces deux groupes forment le groupe attention-contact.

A la suite d'une entrevue téléphonique avec la mère des sujets de chacun de ces groupes, nous avons éliminé de l'étude tous les sujets dont les parents biologiques n'étaient pas francophones et nés au Canada. Nous avons également éliminé tous les sujets dont l'un des parents avait 15 ans et plus de scolarité. Cette procédure fut utilisée pour faire en sorte que l'échantillon soit homogène sur le plan culturel. Les conclusions de l'étude ne peuvent donc être généralisées à une autre culture sans en vérifier la pertinence. Il est à noter qu'environ 24 % des garçons du groupe agressif-turbulent et 32 % de ceux du groupe normatif furent rejetés de l'échantillon, soit parce qu'ils ne rencontraient pas les critères mentionnés ci-haut, soit parce qu'ils n'ont pu être rejoints ou ont refusé de répondre à l'entrevue téléphonique. Par ailleurs 70 % de ceux qui ont répondu à l'entrevue téléphonique ont accepté de participer à l'étude.

Au cours de l'été suivant la fin de la maternelle (1984) les sujets furent divisés selon la procédure décrite ci-haut et une équipe de professionnels fut choisie pour réaliser l'intervention préventive. Nous avons décidé de créer une équipe pluridisciplinaire: psycho-éducateurs, psychologues et travailleurs sociaux. Chaque professionnel était déjà à l'emploi d'un organisme public (commission scolaire, internat de rééducation, centre de services sociaux) qui le dégagea à temps plein pour 3 ans, moyennant un remboursement des frais par équipe de chercheurs. Les professionnels furent entraînés aux méthodes d'interventions à expérimenter au cours de l'automne et de l'hiver suivants, au moment où les garçons étaient en 1^{ère} année primaire. Les professionnels contactèrent les familles pour demander leur participation². Celles qui acceptaient étaient évaluées pendant les mois de février à juin et l'intervention, comme telle, débuta au mois de septembre suivant (1985), c'est-à-dire au moment où l'enfant entrait, en principe, en deuxième année d'école primaire. La durée de l'intervention dépendait des besoins et des intérêts des familles, mais devait se terminer en juin, trois ans après la fin de la maternelle (durée maximum = 21 mois).

Caractéristiques de l'intervention préventive

Au cours de la dernière décennie, des travaux de recherche américains sur le développement des garçons agressifs-turbulents ont conduit à l'expérimentation de quelques programmes d'intervention susceptibles de réduire la manifestation de ces comportements et de prévenir un mode de vie antisocial à l'adolescence. Notre objectif était d'expérimenter l'utilisation

2 Les familles étaient approchées sans qu'il soit question de garçons à risque d'inadaptation. On leur demandait de participer à une étude sur le développement des enfants dans le cadre de laquelle elles pourraient avoir recours aux conseils de professionnels, si elles le désiraient.

conjointe de trois de ces techniques d'intervention par une équipe multidisciplinaire d'intervenants.

La *première approche*³ porte sur les interactions adulte-enfant; elle a été mise au point par l' Oregon Social Learning Center (Patterson et al., 1975; Patterson, 1982; Reid et Patterson, 1976). L'objectif de cette intervention est d'aider les adultes responsables de l'éducation des enfants à présenter des comportements qui réduiront les interactions coercitives entre eux et l'enfant agressif-turbulent. Cette technique d'intervention a été mise au point à la suite de la constatation que les familles d'enfants agressifs étaient l'objet d'un plus grand nombre d'événements aversifs et que les parents renforçaient aussi bien les comportements négatifs que positifs de leur enfant. L'analyse des interactions dans ces familles indique que l'enfant utilise des comportements agressifs pour exercer un contrôle sur les parents et que ces derniers renforcent négativement ce comportement en cédant aux pressions de l'enfant malgré une escalade dans les menaces de sanctions ou en n'appliquant pas les sanctions de manière consistante. En retour, les comportements appropriés sont ignorés ou valorisés de manière non contingente (Patterson, 1980). L'objectif de l'intervention auprès des parents est de leur apprendre à gérer les comportements de l'enfant de façon à renforcer positivement les comportements positifs et à éliminer les comportements négatifs en évitant de les renforcer négativement et en les punissant de façon modérée et systématiquement. L'intervention porte sur quatre catégories de comportements chez les parents: l'identification et la catégorisation des comportements de l'enfant, la formulation des règles de conduite, l'utilisation de comportements disciplinaires et la résolution de problèmes. De façon à maximiser l'impact de cette approche sur les enfants cibles, nous nous proposons également de l'utiliser comme moyen de support auprès des enseignants en classe. Cependant la réceptivité des enseignants fut plutôt mitigée.

La *deuxième approche* porte sur l'apprentissage d'habiletés sociales et l'acquisition de stratégies de résolution de problèmes sociaux. Il est clair que le problème des enfants agressifs n'est pas limité au fait de présenter des comportements sociaux négatifs. Ces enfants ont également de la difficulté à manifester des comportements positifs (prosociaux) et à résoudre des conflits interpersonnels de manière socialement acceptable. Ils sont par conséquent perçus plus négativement par leurs pairs et par les adultes (Gottman et al., 1975; Hartup et al., 1967; Montagner, 1978; Foster, 1983). L'apprentissage d'habiletés prosociales et de stratégies de résolution de problèmes est un moyen d'entraîner ces enfants à présenter des comportements qui seront suivis par une réponse positive de la part de leur entourage. Plusieurs expériences d'apprentissage d'habiletés sociales et de stratégies de résolution de problèmes avaient été réalisés auprès d'enfants présentant des troubles du comportement et certains résultats semblaient prometteurs (voir Dumas, 1985; Vitaro et

3 Pour une description détaillée de l'ensemble du programme d'intervention, voir Bertrand (1988).

Charest, 1988). Les habiletés prosociales et les stratégies de résolution de problèmes interpersonnels étaient transmises aux enfants par le truchement d'ateliers auxquels participaient des pairs socialement compétents (voir Vitaro et Charest, 1988): après avoir décrit le comportement-cible, l'animateur(-trice) de l'atelier invite un enfant compétent à en faire une démonstration détaillée. Les participants pratiquent ensuite le comportement-cible par des jeux de rôle guidés par l'animateur(-trice). Les participants sont renforcés socialement et matériellement pour leur travail.

La *troisième approche* porte sur les effets négatifs des émissions de télévision à contenu agressif et sur le rôle de l'imaginaire. L'association entre l'imaginaire et l'agressivité a été observée par plusieurs chercheurs. Certains (Feshbach, 1964; Singer 1973-1974; Singer et Singer, 1985) prétendent que le développement de l'imaginaire agirait comme soupape aux poussées agressives et réduirait la possibilité de passage à l'acte. D'autres (Huesmann et al., 1986) croient que l'imaginaire héroïque et l'imaginaire agressif serviraient au contraire, de pratique mentale pour les passages à l'acte agressifs. Singer et Singer (1986) émettent l'hypothèse que les enfants qui s'engagent plus facilement dans le jeu imaginaire sont moins intéressés par le visionnement d'émissions de télévision. Il est aussi possible selon les auteurs que les enfants qui ont un imaginaire plus développé ont plus de facilité à reconnaître les aspects fictifs dans les émissions de télévision ayant eux-mêmes une bonne expérience du "faire semblant". En retour, une trop grande consommation de télévision nuirait au développement de l'imaginaire par des changements fréquents et rapides dans l'action, en particulier lors des interruptions dues aux commerciaux qui ne permettraient pas à l'enfant de développer la capacité de réfléchir (Collins, 1982; voir Singer et Singer, 1986). Les travaux de Eron et de ses collaborateurs ont démontré qu'il était possible de réduire l'effet négatif de la télévision sur le comportement en modifiant les attitudes des enfants à l'égard de la télévision (Eron, 1982; Huesmann et al., 1983). Par ailleurs Singer et Singer (1981) ont montré qu'un entraînement à l'utilisation de l'imaginaire (la fantaisie) pouvait modifier les habitudes de visionnement des émissions de télévision et l'expression de comportements agressifs. Les liens qui unissent l'utilisation de l'imaginaire, les habitudes de visionnement des émissions de télévision et l'agressivité ont conduit à l'élaboration d'interventions qui visaient d'une part à augmenter le sens critique des enfants face au contenu des émissions de télévision et d'autre part à développer un plus grand potentiel à utiliser l'imaginaire et à réduire la dépendance vis à vis des émissions de télévision.

Procédure

Les trois volets du programme d'intervention ont été appliqués sur une période de deux années alors que les garçons étaient en 2^e et en 3^e année (8 et 9 ans). Les sessions d'intervention auprès des parents avaient lieu au domicile de ces derniers. Le nombre de sessions pouvait varier selon les besoins des parents. Le nombre moyen de sessions d'intervention auprès des parents était de 17,4 sessions. L'entraînement à l'imaginaire et le développement de l'esprit critique face aux héros télévisuels avait également lieu au domicile des sujets. Toutefois ce volet a pu être réalisé auprès de la moitié environ des enfants du groupe intervention. Enfin, les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales et aux stratégies de résolutions de problèmes avaient lieu à l'école à raison d'un atelier aux deux semaines. Ces ateliers se déroulaient en petits groupes de 4 à 6 enfants. Des enfants prosociaux et non agressifs participaient aussi à ces ateliers.

Evaluation de l'adaptation sociale

L'évaluation de l'adaptation sociale des garçons fut réalisée en obtenant des jugements de la part des pairs et des enseignantes ainsi que des informations de la part des sujets eux-mêmes.

- a) *L'évaluation des pairs*: L'évaluation des comportements agressifs de chacun des garçons par ses pairs provient du Pupil Evaluation Inventory (Pekarik et al., 1976; voir aussi Ledingham 1981) utilisé dans chacune des classes où se retrouvaient nos sujets. Le Pupil Evaluation Inventory (PEI) est une procédure de nomination par les pairs: chaque enfant devait désigner les quatre enfants de la classe qui correspondaient le mieux à chacun des huit énoncés décrivant des comportements agressifs ou dérangeants en classe. L'évaluation par les pairs, à notre avis, devrait avoir un poids particulier dans l'appréciation que nous donnons aux effets de l'intervention, parce qu'ils sont souvent les cibles des comportements agressifs des garçons agressifs-turbulents, mais également parce qu'ils sont les seuls évaluateurs à ne pas avoir été impliqués directement dans le processus d'intervention destiné à aider l'enfant cible. Ils peuvent, en quelque sorte, être considérés les seuls juges vraiment on biaisés.

Les résultats obtenus au PEI alors que les sujets avaient 9 ans (v.g. à la fin de la seconde année d'intervention), 10 ans, 11 ans et 12 ans sont présentés au tableau 1. Les analyses de la variance appliquées à ces résultats, après standardisation, ne révèlent aucune différence significative ($p > .05$) entre les garçons des trois groupes au chapitre des cotes d'agressivité-dérangement attribuées par les pairs.

Tableau 1: Cotes moyennes obtenues à l'échelle agressivité-dérangement du Pupil Evaluation Inventory par les sujets des groupes contrôle, attention-contact et intervention au cours des quatre années suivant la fin du programme d'intervention

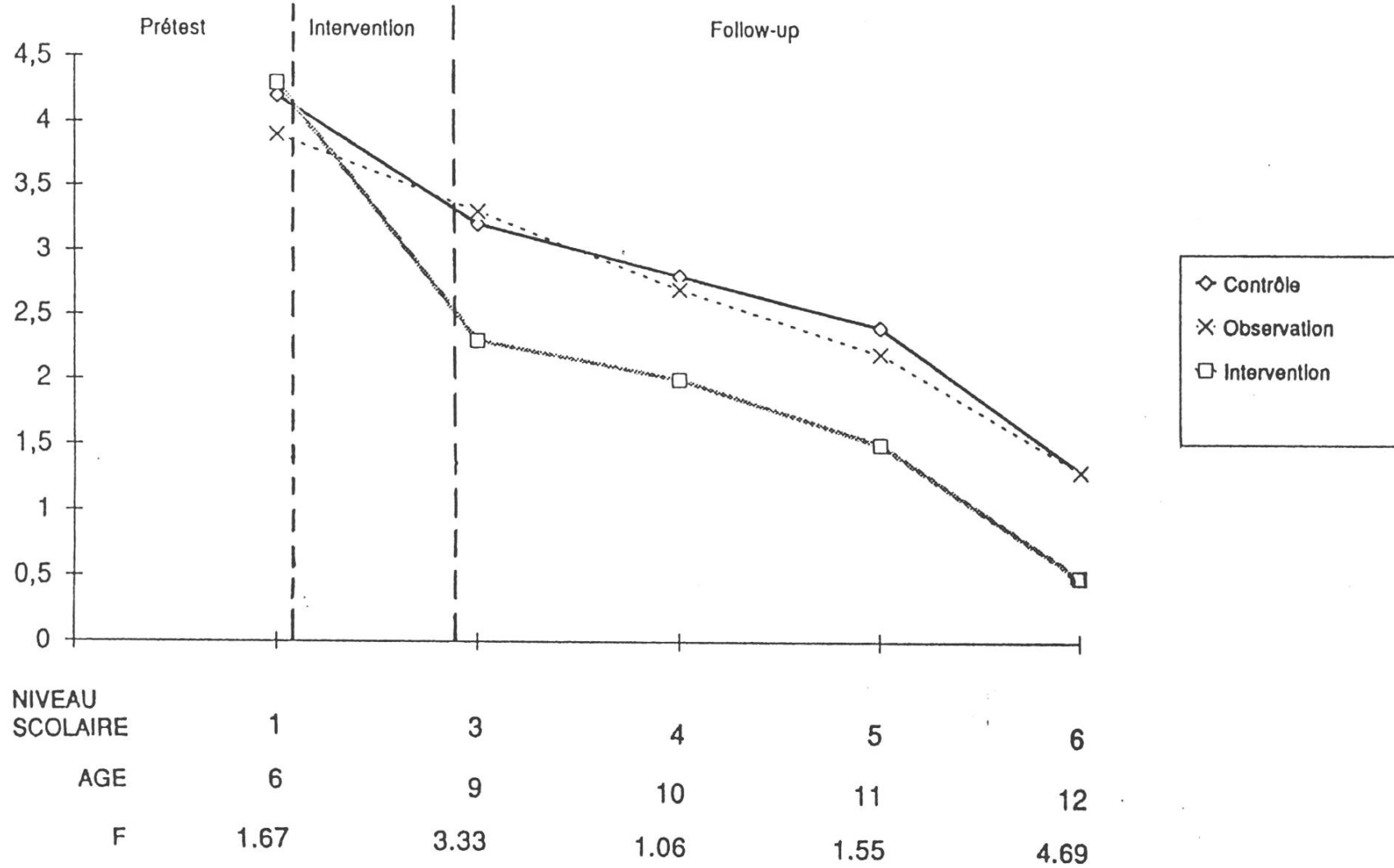
GROUPE	AGE			
	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Contrôle	.36a(.92)b	.66(.89)	.63(.87)	.50(.84)
Attention- contact	.76(.86)	.72(.89)	.55(.98)	.67(.99)
Intervention	.45(.93)	.49(.86)	.42(1.00)	.55(1.03)

a: cote moyenne; b: écart-type

- b) *L'évaluation des enseignants:* L'évaluation des enseignants a été réalisée à l'aide des trois items d'agressivité physique de l'échelle agressivité-turbulence du QECP (Tremblay et al., sous presse), c'est-à-dire le même questionnaire utilisé en maternelle pour sélectionner les garçons agressifs-turbulents. Ces trois items sont: frappe, mord, se bat, malmène; intimide, menace. L'évaluation de l'enseignante en maternelle est utilisée comme covariable pour contrôler les différences qui auraient pu exister à la maternelle entre les groupes.

Nous pouvons observer à la figure 1 qu'il y a peu de différences entre les trois groupes de garçons agressifs-turbulents au niveau des jugements des enseignantes de maternelle. En revanche, les sujets du groupe intervention obtiennent des cotes d'agressivité physique inférieures à celles des garçons des deux autres groupes au cours des quatre années suivant la fin du programme d'intervention (Figure 1). La différence est près du seuil de signification à l'âge de 9 ans (v.g. à la fin de la seconde année d'intervention) ($F=3.33$, $p<.07$). Trois ans plus tard, soit à l'âge de 12 ans, les cotes d'agressivité physique reçues par les sujets du groupe intervention sont franchement inférieures à celles des sujets des groupes attention-contact et contrôle ($F=4.69$, $p<.05$).

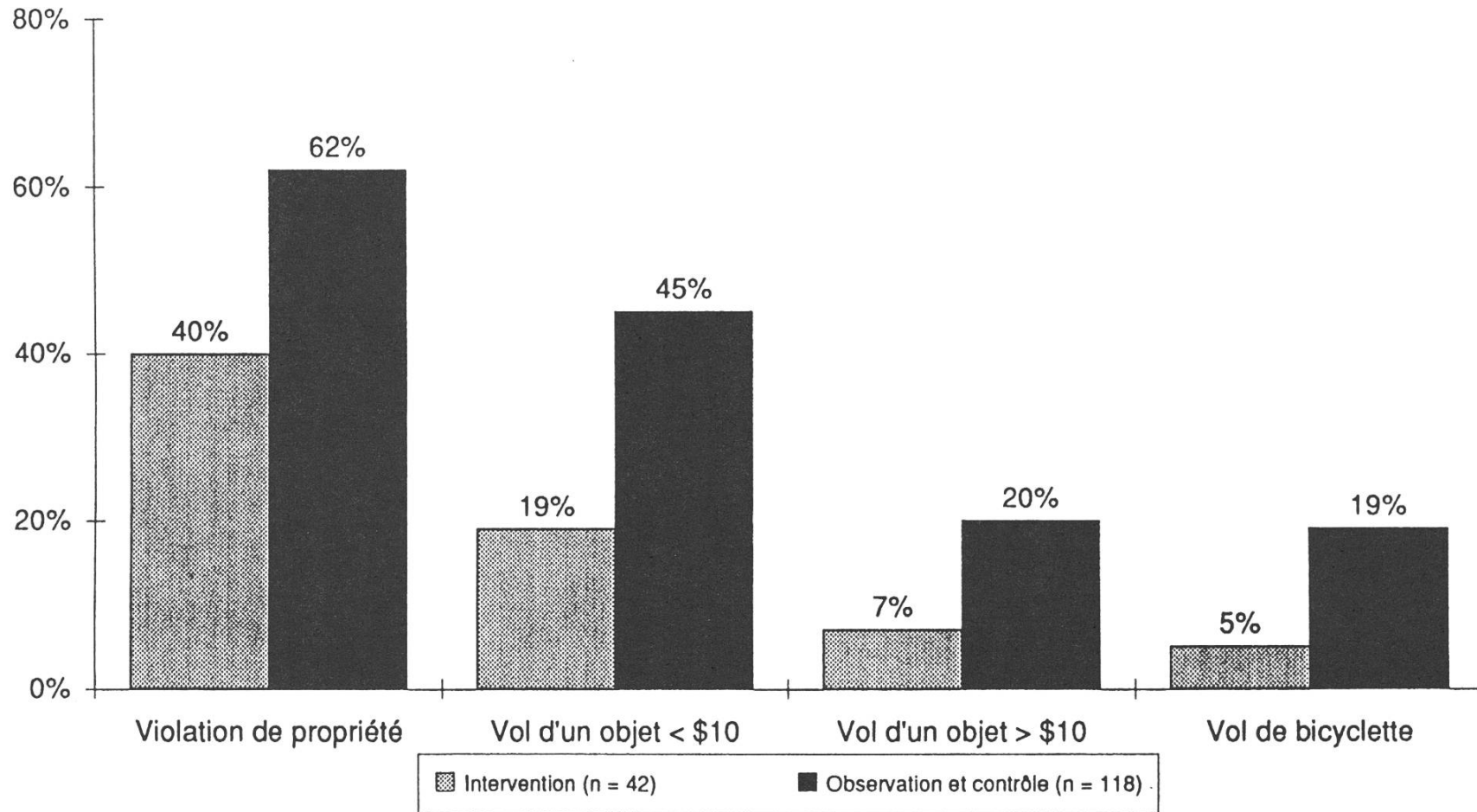
Figure 1: Cote moyenne d'agressivité physique par l'enseignant



- c) *Délinquance auto-révélee*: A l'age de 10, 11 et 12 ans, les garçons des trois groupes furent invités à répondre au questionnaire de délinquance auto-révélee de LeBlanc et Fréchette (1989). Les questions font référence aux actes commis au cours des douze derniers mois. Certaines questions se rapportent à des actes de vandalisme et de violation de la propriété, d'autres se rapportent aux vols et, enfin, d'autres se rapportent à la consommation de drogues et d'alcool. Le sujet indique s'il a commis ou s'il n'a pas commis chacun des actes qui lui sont présentés.

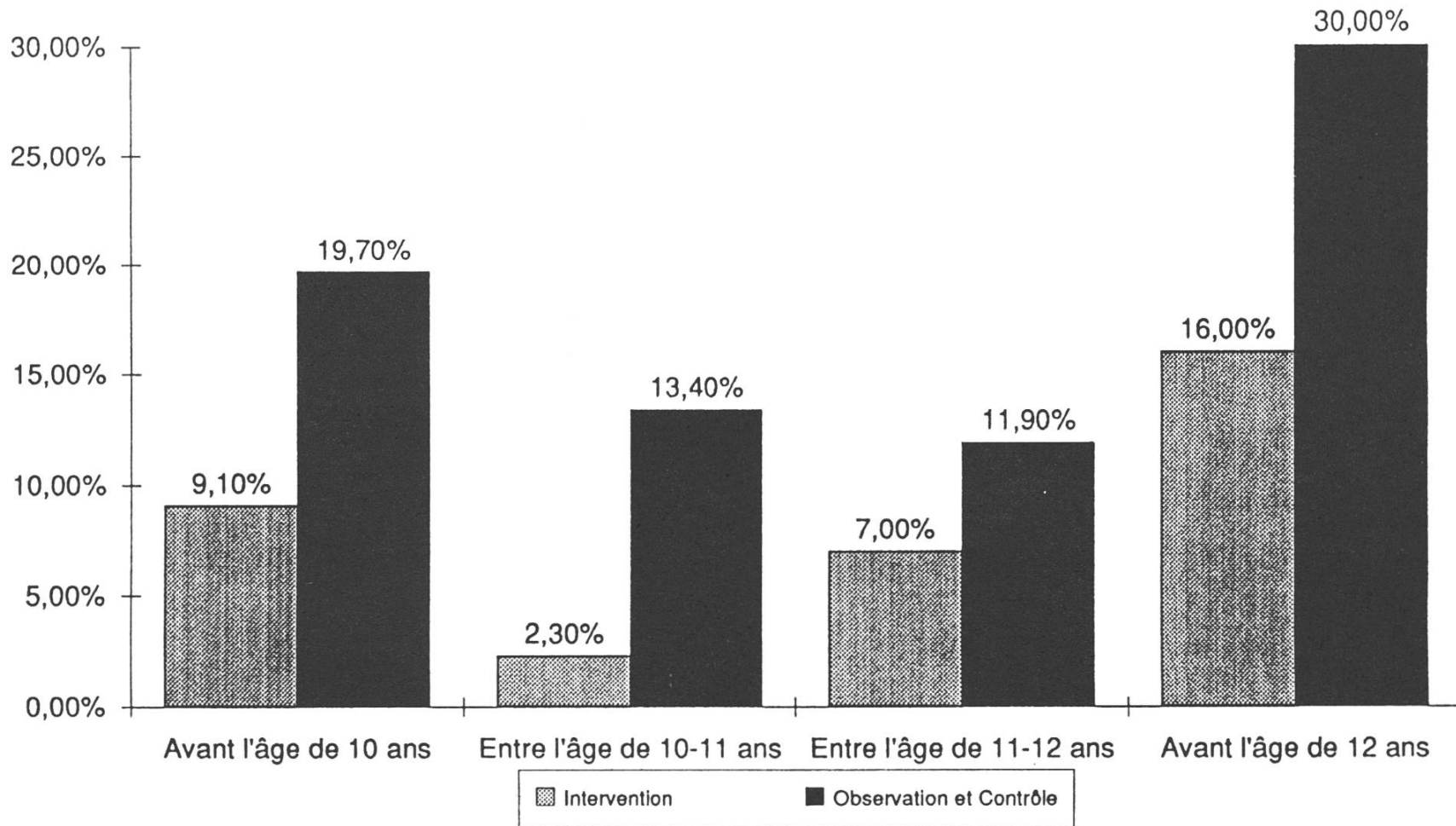
Tel qu'illustre à la figure 2, il est possible de constater que les garçons du groupe intervention sont proportionnellement moins nombreux que ceux des deux autres groupes réunis à rapporter une violation de propriété ($\chi^2 = 5.76, p < .05$), un vol de moins de 10\$ ($\chi^2 = 9.01, p < .05$), un vol de plus de 10\$ ($\chi^2 = 3.85, p < .05$) ou un vol de bicyclette ($\chi^2 = 5.10, p > .05$).

Figure 2: Pourcentage de garçons impliqués dans un acte délinquant entre l'âge de 10 et 12 ans



Enfin, à la figure 3 sont illustrés les pourcentages de garçons dans les trois groupes qui rapportent avoir consommé de l'alcool de manière abusive jusqu'à être en état d'ébriété. Ces données sont rapportées avant l'âge de 10 ans, entre l'âge de 10 - 11 ans, entre l'âge de 12 ans. En ce qui concerne la consommation abusive d'alcool entre l'âge de 10 et 11 ans, la proportion de garçons du groupe intervention qui rapportent s'être soulés est significativement inférieure à celle des garçons des deux autres groupes réunis (chi-carré = 4.16, $p < .05$). La différence entre la proportion de garçons dans les trois groupes qui rapportent s'être soulés avant l'âge de 12 ans est près du seuil de signification (chi-carré = 3.02, $p < 10$).

Figure 3: Pourcentage de garçons qui ont consommé de l'alcool de manière abusive (déjà saoulé)



Attitudes face aux émissions de télévision

L'évaluation des activités liées au réalisme face aux émissions de télévision (par l'acquisition de connaissances sur le contenu de ces émissions) et au développement de l'imaginaire par rapport aux héros télévisuels se déroule en comparant les résultats des sujets des groupes contrôle et attention-contact à ceux des sujets du groupe intervention selon le type d'interventions spécifiques auxquelles ces sujets ont participé. La comparaison des émissions préférées, avant et après l'intervention pour les sujets qui ont participé à l'entraînement au réalisme face à la télévision, permettra de vérifier l'effet spécifique de cette intervention sur les habitudes de visionnement de ces garçons. Toutes les comparaisons présentées dans cette section portent sur les données recueillies à l'âge de 9 ans soit à la fin du programme d'intervention.

L'évaluation du réalisme des émissions de télévision a été effectuée un mois après la fin des interventions (i.e. à l'âge de 9 ans) à l'aide d'un questionnaire qui s'inspire de l'instrument mis au point par Huesmann et al. (1986) et validé auprès de populations de cultures différentes. La liste des dix émissions les plus regardées a été constituée à partir d'une enquête téléphonique auprès des mères de la population-cible. Pour chaque jour de diffusion nous faisons la lecture des émissions au programme sur les différentes chaînes entre 15:30 et 20:30 sur semaine et entre 7:00 et 20:30 en fin de semaine. Le tableau 2 présente les résultats de cette enquête en comparaison avec des résultats de l'enquête effectuée par le "*Bureau of Broadcast Measurement*" (1986).

Parmi les émissions les plus regardées, nous avons sélectionné quatre émissions avec des personnages humains et six émissions avec des personnages de dessins animés. Chaque émission a été ensuite visionnée et cotée par deux juges féminins (adultes) avec les critères utilisés par Huesmann et al. (1986). Selon cette grille, les juges attribuent une cote allant de définitivement non violent (0) à définitivement violent (5), si on y retrouve des actes agressifs physiques, intentionnels, interpersonnels et directement observables. Sont inclus les actes antisociaux (mettre le feu, poursuivre un autre avec une auto, négligence dans la conduite automobile) qui ont un potentiel de blessure aux autres même si l'objectif n'est pas atteint.

Parmi les émissions avec des personnages humains, les émissions K2000 et Magnum ont été jugées les plus agressives. Les émissions Woody le Pic et Transformer ont été considérées par les juges comme les plus agressives parmi les dessins animés. Pour chaque question, l'enfant devait indiquer si ce qui se passait dans chacune des émissions était tout à fait comme dans la vraie vie (3), un peu comme dans la vraie vie (2) ou pas du tout comme dans la vraie vie (1). Pour valider le questionnaire, nous l'avons distribué à des garçons de

même âge que la population cible (N=342). A partir des réponses à la question sur le réalisme du conte "Le Petit Chaperon Rouge" nous avons vérifié la consistance des réponses à l'ensemble du questionnaire. Un test t-Student montre que les garçons qui croient que le conte du "Petit Chaperon Rouge" est tout à fait comme dans la vraie vie ont plus tendance à croire que les émissions de télé sont réelles (N=64; M 23.6; E.T.=5.5) que ceux qui croient que le conte du "Petit Chaperon Rouge" n'est pas du tout comme ce qui se passe dans la vraie vie (N=171; M=20.7; e.t.=4.5). La différence entre le score total pour les deux groupes est significative ($p < .001$).

a) Réalisme face aux émissions

Pour évaluer l'impact de l'intervention sur le réalisme des garçons face aux émissions de télé, nous avons comparé les résultats du groupe contrôle (N=35), à ceux qui ont participé aux 4 types d'intervention (N=10) (l'entraînement au réalisme face aux émissions de télévision, les habiletés sociales, les stratégies éducatives parentales et le développement de l'imaginaire); à ceux qui ont participé aux trois derniers types d'interventions mentionnées plus haut (N=20) et à ceux qui ont participé à deux types d'intervention (excluant l'entraînement au réalisme) (N=8). Une analyse de covariance a été effectuée en contrôlant pour le niveau d'agressivité des sujets avant l'intervention (cote à l'échelle d'agressivité-turbulence au Q.E.C.P. à la maternelle).

Tableau 2: Cote d'écoute comparée des garçons du groupe intervention et d'un groupe de jeunes (2-11 ans) de la région de Montréal

Sondage BBM ⁴ 1986 enfants (2-11 ans)	%	Groupe intervention enfants (9 ans)	%
Passe-partout	38	Vagabond	100 ⁵
Peau de Banane	34	Schtroumpfs	100 ⁽²⁾
Woody le Pic	32	Village de Nathalie	100
Schtroumpfs	31	Arnold eyt Willie	100
Epopée Rock	28	Shérif fais-moi peur	91 ⁽²⁾
Traboulidon	25	Minibus	91
Minibus	24	Au jeu	83
Pop Citrouille	22	Walt Disney	83
Félix et Ciboulette	21	Peau de Banane	83
Paul et les jumeaux	18	Cosby	75
Vagabond	17	Petit Castor	75 ⁽²⁾
Montréal en direct	16	Woody le Pic	75 ⁶
Arnold et Willie	16	Rémi	75 ⁽²⁾
Casse-tête	16	K2000	75 ⁽³⁾
Bande à Nimée	15		
		Epopée Rock	66
		Transformer	58 ⁽³⁾
		Shera	58
		Candy	50 ⁽²⁾
		G.I. Joe	50
		Magnum	50 ⁽³⁾

4 Enquête effectuée par "Bureau of Broadcast Measurement" pour les semaines allant du 20 février au 6 mars 1986 et publiée au printemps.

5 Emissions sélectionnées à contenu non-agressif.

6 Emissions sélectionnées à contenu agressif.

Tableau 3: Moyennes ajustées du réalisme face aux émissions de télé pour les trois sous-groupes intervention et le groupe contrôle

Groupe	N	M	E.T.
3 interventions et entraînement au réalisme	10	19.4	3.3
3 interventions sans entraînement au réalisme	17	20.2	5.7
2 interventions sans entraînement au réalisme	8	22.9	3.7
Contrôle	35	19.6	4.5
F = 0.82		p = 0.51	

Comme on peut le constater au tableau 3, il n'y a pas de différence significative entre les trois sous-groupes d'intervention et le groupe contrôle dans les cotes moyennes de réalisme face aux émissions de télévision. La cote moyenne de chaque groupe varie de 19.4 à 22.9 (E.T. 3.3 à 5.7) et est similaire à celle d'un groupe normatif (N=62; M=21.2; E.T. =5.3). L'absence de différence significative se maintient pour les émissions avec des personnages humains et avec des personnages de bandes dessinées.

b) Émissions préférées

Avant d'aborder les activités sur le réalisme face aux émissions de télévision, les sujets ont été interrogés par trois assistantes sur leurs habitudes de visionnement (fréquence de visionnement, émissions préférées). Deux mois après l'intervention nous avons demandé aux enfants d'identifier les trois émissions qu'ils regardaient le plus souvent.

Les émissions préférées des garçons avant et après l'intervention ont été jugées pour leur contenu agressif à l'aide des critères proposées par Huesmann et al. (1986). Dans la liste des émissions choisies, avant l'intervention, nous notons 13 émissions sur 25, soit 52 %, qui sont jugées agressives contre 9 émissions sur 17, ou 52 %, après l'intervention. Ces résultats montrent que les garçons n'ont pas changé leurs habitudes de visionnement et continuent de choisir des émissions violentes après l'intervention.

Pour évaluer l'imaginaire, un mois après la fin de l'intervention, nous avons utilisé une traduction (Dupont, 1986) du Children's Fantasy Inventory (1982). Le questionnaire comprend quarante-cinq (45) questions et permet d'identifier neuf caractéristiques de l'imaginaire soit: absorption par l'imaginaire (intensité); fréquence de l'activité imaginaire; imaginaire de type intellectuel; imaginaire de type fantaisiste; imaginaire de type actif-

héroïque; vivacité de l'imaginaire; contenu agressif; contenu dysphorique; imaginaire épeurant.

L'analyse du tableau 4 montre que la distribution des scores sur la fréquence de l'imaginaire n'est pas significativement différente ($M=5.9$ à 6.5) pour les trois groupes d'intervention et pour le groupe contrôle. La même constatation s'impose pour l'imaginaire agressif ($M=5.5$ à 6.6). Pour l'absorption dans l'imaginaire, on note toutefois une légère supériorité ($M=7.0$ et 7.4) des deux groupes ayant participé à trois interventions sur le groupe contrôle ($M=5.4$). Contrairement aux résultats attendus, l'imaginaire actif/héroïque demeure plus élevé dans les deux groupes ayant participé à trois interventions et plus ($M=8.0$ et 8.2) que dans le groupe ayant participé à deux interventions ($M=6.0$) et le groupe contrôle ($M=7.1$). Il faut noter que le groupe ayant vécu trois interventions en plus de l'entraînement au réalisme a un score significativement ($p < .02$) plus élevé ($M=12.0$) que le groupe ayant participé à moins de trois interventions ($M=7.4$) à la dimension intellectuelle de l'imaginaire. Il n'y a toutefois aucune différence avec le groupe contrôle ($M=10.3$) et avec le groupe ayant participé à trois interventions ($M=10.7$).

Tableau 4: Moyenne ajustée et écart type des trois groupes d'intervention et du groupe contrôle aux neuf échelles du Child Fantasy Inventory

	Moins 3 int. (N = 9)		3 int. + télé (N = 10)		3 int. - télé (N.= 20)		Contrôle (N = 38)		Normatif N = 53)	
	M	Et	M	Et	M	Et	M	Et	M	Et
Fréquence	5.8	1.8	7.1	3.2	6.5	2.8	6.3	2.3	6.1	2.5
Agressif	5.5	3.2	6.4	2.2	6.6	1.8	6.0	1.8	5.3	2.5
Fantaisiste	6.4	2.1	5.1	2.7	5.5	1.6	5.2	1.9	4.7	1.9
Absorption	5.4	2.2	7.0	1.5	7.4	2.1	7.0	1.9	6.6	2.1
Epeurant	5.8	1.4	7.7	2.6	7.0	2.5	6.4	2.6	6.2	2.7
Vivacité	7.1	2.2	8.3	2.6	6.9	2.1	6.2	2.3	5.9	2.7
Intellectuel	7.4	4.1	12.0**	2.7	10.7	2.1	10.3	2.6	10.0	3.1
Actif/Héroïqu	6.0	2.8	8.8	2.8	8.2	2.0	7.2	2.4	7.3	2.7
Dysphorique	7.1	3.1	7.8	3.7	8.5	2.7	7.2	2.3	6.1	2.8
Moyenne générale	6.2	.75	7.8	1.9	7.4	1.5	6.8	1.4	6.4	1.5

**p < .02

Conclusion

L'objectif de cette recherche expérimentale était de mettre à l'épreuve un ensemble d'interventions destinées à prévenir le développement de comportements antisociaux chez des garçons de milieux socio-économiques faibles présentant en maternelle des comportements turbulents extrêmes selon le jugement des enseignantes. La distribution au hasard des sujets à risque pour créer un groupe expérimental, un groupe contrôle et un groupe attention-contact a permis d'assurer l'équivalence initiale de ces groupes. Le groupe attention-contact a permis d'assurer l'équivalence initiale de ces groupes. Le groupe attention-contact étudié de façon longitudinale permet une étude du développement de ces garçons à risque sans l'influence de l'intervention expérimentale (voir Tremblay et al., 1987). Cette étude expérimentale était également assortie de trois types d'évaluations permettant d'exploiter l'implantation de l'intervention aussi bien que ses effets sommatifs. Le premier type d'évaluation (évaluation de l'implantation) a pour objectif de décrire l'intervention tout au long de son implantation de façon à vérifier la correspondance entre le contenu prescrit et le contenu effectivement livré mais également pour permettre sa réplication et son amélioration éventuelle. Le second type d'évaluation (histoire de cas) a pour objectif de décrire l'évolution de quelques cas pour permettre aux cliniciens de vérifier l'implantation et l'évolution de l'intervention au niveau de l'individu. Le troisième type d'évaluation (l'évaluation sommative qui est décrite dans ce texte a pour objectif de déterminer l'effet cumulatif de l'intervention selon les objectifs poursuivis. Cette évaluation a été répétée à chaque année, pour les quatre années suivant la fin de l'intervention.

Les résultats présentés ici concernent essentiellement l'évaluation sommative au cours des quatre années suivant la fin de l'intervention en ce qui a trait aux indices d'adaptation sociale des sujets et au moment de la fin de l'intervention en ce qui a trait aux attitudes face à la télévision. D'une façon générale nous observons que les sujets du groupe intervention tendent à être perçus par les enseignants comme moins agressifs que ceux du groupe contrôle et du groupe attention-contact.

La différence entre le groupe intervention et les deux autres groupes atteint le seuil de signification statistique à l'âge de 12 ans. L'évaluation du comportement agressif provient alors d'enseignantes qui, trois ans auparavant, n'avaient pas été associées au programme d'intervention. Elles n'étaient donc pas en toute probabilité, informées de la condition d'appartenance des sujets trois ans auparavant.

Par ailleurs, il est décevant de constater que les pairs ne perçoivent aucune différence dans le répertoire de comportements agressifs-dérangeants des garçons du groupe intervention par rapport à ceux des groupes contrôle et attention-contact. Certains chercheurs (Vitaro et

Charest, 1988) ont noté le décalage possible entre les changements de comportement chez les sujets agressifs qui ont participé à un programme d'intervention et la perception de leurs pairs. Ce décalage est attribuable à la réputation négative acquise par les enfants agressifs auprès de leurs pairs. Cette réputation négative se traduit souvent par le rejet des pairs et donc par une marginalisation des enfants agressifs-rejetés par rapport au groupe (Coie, Dodge et Kupersmidt, 1989). Il était toutefois attendu que ce décalage se comble au fil des années, ce qui manifestement ne s'est pas produit. Au contraire, il est possible que ce décalage ait contribué à l'effritement d'une partie des gains réalisés au cours de l'intervention. En effet, le facteur de réputation a pu continuer à alimenter les réactions négatives des pairs à l'endroit des enfants dont le répertoire de comportement a subi des modifications positives de par leur participation au programme d'intervention. Ces modifications positives n'ont toutefois pas la chance de s'exercer pleinement faute d'un accueil favorable de la part des pairs. En outre, le rejet dont les enfants agressifs-turbulents font souvent l'objet de la part des pairs, faute d'être aplani, réduit les occasions d'interactions avec des pairs socialement compétents. Les perceptions négatives des pairs constituent alors un obstacle aux efforts d'intervention menés auprès des garçons agressifs-turbulents et de leur famille. Cet obstacle n'a fait l'objet d'aucune intervention dans la présente étude. Un effort en ce sens devrait être consenti dans les recherches futures (voir Vitaro et Boivin, 1989).

Malgré l'absence d'un effet positif de l'intervention sur la perception des pairs, les garçons du groupe intervention rapportent moins de comportements délinquants (i.e. moins de violation de propriété et moins de vols) que ceux des deux autres groupes. Ils rapportent aussi une consommation abusive moindre d'alcool. Ces deux résultats peuvent être considérées comme des retombées indirectes du programme d'intervention par le truchement, d'une part, de la supervision exercée par les parents et, d'autre part, du choix d'amis. En effet, les garçons du groupe intervention rapportent une supervision plus serrée de la part de leurs parents, en particulier au niveau du choix des amis (Tremblay, Vitaro, Bertrand, LeBlanc, Beauchesne, Boileau et David, sous presse). De plus, les garçons du groupe intervention ont tendance à s'associer à des pairs (i.e. amis) jugés moins agressifs-dérangeants par les pairs que ceux des groupes contrôle et attention-contact (Vitaro et Tremblay, en préparation). La propension des garçons agressifs à se regrouper avec des enfants ayant un profil comportement semblable au leur (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy, 1989; Vitaro, Gagnon et Tremblay, sous presse) aurait été atténuée chez les sujets du groupe intervention. Ces événements qui peuvent être considérés comme des retombées directes du programme d'intervention peuvent être considérées, à leur tour, comme des médiateurs au regard des effets à long terme de l'intervention sur la délinquance et la toxicomanie. Ces deux problèmes d'adaptation sont souvent reliés au profil de comportement des amis et à la supervision parentale. Cet effet de médiation demeure pour

le moment spéculatif. Une attention particulière y sera consacrée dans nos prochains travaux de recherche.

Pour ce qui est des effets de l'intervention sur le développement de l'imaginaire, il faut conclure que les différentes interventions n'ont pas augmenté, tel qu'attendu, la fréquence et l'absorption dans l'imaginaire, ni diminué l'imaginaire agressif et actif-héroïque. D'une façon générale, les différentes interventions ont eu peu d'effet sur les différentes dimensions de l'imaginaire des garçons du groupe intervention. Leurs résultats sont essentiellement similaires à ceux du groupe intervention. Il faut toutefois noter que l'imaginaire intellectuel semble plus développé chez les sujets ayant participé à l'entraînement au réalisme face à la télévision. Bien que ce résultat puisse s'expliquer par le hasard, il pourrait également traduire un effet réel de l'intervention sur cette dimension.

Les résultats montrent également que l'intervention à facettes multiples décrites plus haut n'a pas eu l'effet escompté sur le réalisme des garçons face au contenu des émissions de télévision et qu'une intervention s'adressant spécifiquement au contenu des émissions n'ajoute rien à ce résultat. Ceci nous amène à réfléchir à la généralisation des effets d'une intervention sur le comportement habituel des sujets et au maintien des acquis dans le temps. L'analyse d'autres interventions (Conway et Bucher, 1976; Johnson et al., 1976; Coie et al., 1989) qui ont connu autant de difficultés à assurer la généralisation des comportements met en évidence l'importance du degré d'engagement personnel du sujet dans un processus (c.a.d. l'adulte s'adressant principalement au processus cognitif de l'enfant afin de modifier son comportement) est moins efficace qu'une approche où l'individu est plus profondément impliqué dans l'activité. Une plus grande généralisation et une plus grande persistance des changements a été observée lorsque les sujets sont placés devant un dilemme à résoudre, dilemme qui génère une émotion considérable et pour lequel il existe des moyens de résolution. Ainsi, Huesmann et al. (1986) ont obtenu de meilleurs résultats lorsqu'ils ont demandé à des enfants de rédiger et de présenter sur bande vidéo un message personnel expliquant aux autres enfants les effets néfastes des émissions à contenu violent, que lorsqu'ils ont demandé aux adultes d'expliquer la même chose aux enfants.

Il importe en terminant de rappeler que les résultats présentés dans ce texte proviennent d'une évaluation réalisée au cours des quelques années suivant la fin de la période d'intervention. L'absence de différences statistiques significatives entre le groupe expérimental et les groupes de contrôle et attention-placebo au chapitre des perceptions des pairs peut laisser croire que l'intervention n'a pas atteint de manière optimale les objectifs poursuivis. Cependant, la tendance des résultats, en particulier aux plans de la délinquance auto-révélee et de la consommation d'alcool, permet d'espérer que les effets positifs de l'intervention se feront sentir à moyen terme. Seul un suivi des sujets au cours des

prochaines années, alors qu'ils auront atteint l'adolescence, nous permettra de confirmer ou d'infirmier cet espoir. Rappelons toutefois que dans le domaine de la prévention et de la réadaptation des jeunes en difficulté d'adaptation sociale, nous ne pouvons nous permettre d'abandonner l'expérimentation systématique d'interventions sous prétexte que nous n'obtenions pas les succès anticipés. C'est au contraire le jour où nous obtiendrons ces succès que nous pourrons mettre fin à nos recherches. D'ici là nous devons accepter que nous faisons face à un problème au moins aussi complexe et coûteux sur le plan des souffrances humaines que le cancer. Il serait illusoire de croire que nous pouvons atteindre des résultats tout à fait satisfaisants avec quelques années d'efforts soutenus. Cette recherche nous a permis d'expérimenter d'une façon très systématique un ensemble d'interventions qui semblaient prometteuses. Nous devons maintenir le suivi de ces garçons pour constater les effets à long terme, mais nous devons également profiter de cette expérimentation pour améliorer les interventions et expérimenter ces améliorations sur de nouveaux échantillons de sujets.

Références

- Abelman, R.* (1984). Children and television: The ABC of TV literacy. Childhood Education, 60, 200-205.
- Abelman, R.* (1985). Style of parental disciplinary practices as a mediator of children's learning from prosocial television portrayals. Child Study Journal, vol. 15, no 2.
- Anderson, J.A.* (1983). Television literacy and the critical viewer. IN. J. Bryant et D.R. Anderson (Eds.) Children's understanding of television: Research on attention and comprehension. New York: Academic Press.
- Bandura, A., Ross, B. & Ross, S.A.* (1963). Imitation of film mediated aggressive models. Journal of Abnormal Psychology, 66, 3-14.
- Belson, W.* (1978). Television violence and the adolescent boy. Hampshire, England: Saxon House.
- Bertrand, L.* (Ed.) (1988). Guides d'interventions auprès d'enfants agressifs. Montréal: Groupe de Recherche Interuniversitaire sur la prévention de l'inadaptation Psycho-Sociale. Université de Montréal.
- Blurton Jones, N.* (Ed.) (1972). Ethological studies of child behavior. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowlby, J.* (1969). Attachment and loss: Vo. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Cadore, R.J. et Gath, A.* (1980). Biologic correlates of hyperactivity: evidence for a genetic factor. In. S.B. Sells, R. Crandell, M. Roff, J.S. Strauss & W. Pollin (Eds.). Human Functioning in Longitudinal perspective. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J.* (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. Child Development, 60, 1437-1452.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, B.D., Gest, H.J. et Gariépy, J.L.* (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. Developmental Psychology, 24, 815-823.
- Castaignede, J.* (1985). La reproduction sociale de l'inadaptation dans le système familial. Thèse de doctorat de 3e cycle. Faculté de Droit et des Sciences Economiques, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France.
- Castaignede, J. et Tremblay, R.E.* (1984). Investissement parental et transmission de l'inadaptation sociale chez l'humain. In: A. de Haro et X. Espadaler (Eds.). Processus d'acquisition précoce. Les communications. Barcelone: Université Autonome de Barcelone & Société Française pour l'Etude du Comportement Animal.
- Charlebois, P. et al.* (1988). Cross-situational consistency of aggressive boys aversive and task inappropriate behaviors as a predictor of later overt and covert deviant behaviors. International Society for the Study of Aggression. Swansea. Grande-Bretagne, 2-6 juillet.
- Clarke, R.V.G. & Cornish, D.B.* (1976). The effectiveness of residential treatment for delinquents. Paper read at the Annual Conference of the Child Psychiatry Section of the Royal College of Psychiatrists, March 12th, 1976.
- Cline, V.B., Croft, R.G. & Courier, S.* (1973). Desensitization of children to television violence. Journal of Personality and Social Psychology, 27, 360-365.

Coie, J.D., Dodge, K.A. et Kupersmidt, J. (1989). Peer group behavior and social status. In: S.R./Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.

Coie, J.D., Rabiner, D.L., Lochman, J.E. (1989). Promoting peer relations in a school setting. In: L.A. Bond et B.E., Compas (Eds.). Primary prevention and promotion in the schools. Newbury Park, C.A.: Sage.

Collins, W.A. (1982). Cognitive processing in television viewing. In: D. Pearl, L. Bouthilet et J. Lazar (Eds.). Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties (pp. 9-23). Washington, D.C.: V-5. Government Printing office.

Conway, J.B. & Bucher, B.D. (1976). Transfer and maintenance of behavior change in children: A review and suggestions. Dans Mash Hamerlynck, Handy (Eds.). Behavior Modification and Families. New York: Academic Press.

Cook, T.D., Flay, P.R. (1978). The persistence of experimentally induced attitude change. Dans L. Berkowitz (Ed.). Experimental Social Psychology, vol. 11. New York: Academic Press.

Cromstock, G.A. (1980). New emphases in research on the effects of television and film violence. Dans E.L. Palmer et A. Dorr (Eds.). Children and the faces of television: Teaching violence, selling. New York: Academic Press.

Dorr, A. (1986). Television and children. A special medium for a special audience, vol. 14. The Sage Context Series. Sage: Beverly Hills.

Dumas, J.E. (1988). La prévention des troubles de la conduite chez l'enfant. Dans P. Durning (Ed.). Education familiale. Panorama des recherches internationales, Paris: Matrice.

Elliot, D.S. Huizinga, D. & Ageton, S.S. (1985). Explaining delinquency and drug use. Beverly Hills, C.A: Sage.

Empey, L.T. (1978). American delinquency: its meaning and construction. Homewood, Ill.: Dorsey Press.

Eron, L.D., Huesmann, L.R., Brice, P., Fisher, P. et Mermelstein, R. (1983). Age trends in the development. Developmental Psychology, 19. 71-77.

Eron, L.D. (1982). Parent-Child interaction, television, violence and aggression of children. American Psychologist, 37: 197-211.

Farrington, D.P., Ohlin, L.E. et Wilson. J.Q. (1986). Understanding and controlling crime: Toward a new Research strategy. N.Y.: Springer-Verlag.

Feshback, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. Psychological Review, 71. 252-272.

Foster, S. (1983). Critical elements in the development of children's social skills. In: R. Ellis et D. Whithington (Eds.) (1983) New directions in social skills training. London: Croom Helm.

Fréchette, M. et LeBlanc, M. (1987). Délinquances et délinquants. Chicoutimi: Gaétan Morin Editeur.

Gabrielli, W.F. Jr. et Mednick, S.A. (1984). Urban Environment. Genetics, and Crime. 22 (4): 645-652.

Gauder, C.L. et al. (1978). Empirical tests of the absolute sleeper effect predicted from the discounting cue hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology. 36, 1061-1074.

Gottman, J.M. et al. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. Child Development, 46: 709-718.

Greenberg, B.S. (1975). British children and televised violence. Public Opinion Quarterly, 38: 531-547.

Greenberg, B.S., Ericson, P.M. et Vlahos, M. (1972). Children's television behavior as perceived by mother and child. Dans E.A. Rubinstein, G.A. Cromstock, E., T.P. Murray (Eds.). Television and social behavior, vol. 4. Television in day-to day life: Patterns of use. Washington D.C.: U.S. Government printings office.

Hall, W.M. et Cairns, R.B. (1984). Aggressive behavior in children: An outcome of modeling on social reciprocity? Developmental Psychology, vol. 20 (5), 739-745.

Hartnagel, T.F. et al. (1975). Television violence and violent behavior. Social Forces, 54: 341-351.

Hartup, W.E. et al. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. Child Development, 38: 1017-1024.

Hicks, D.T. (1968). Effects of co-observers sanctions and adult presence in imitative aggression. Child Development, 38, 303-309.

Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. Los Angeles, CA: University of California Press.

Huesmann, L.R. et Eron, L.D. (1986). Television and the aggressive child: a cross national comparison. Lawrence Earlbaum Ass. New Jersey.

Huesmann, L.R. et al. (1984). Stability of aggression over time and generations. Developmental Psychology, 20, 1120-1134.

Huesmann, R.L. et al. (1983). Mitigating the imitation of aggressive behaviors by changing children's attitudes about media violence. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 899-910.

Jesness, C.F. (1975). Comparative effectiveness of behavior modification and transactional analysis programs for delinquent boys. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 758-779.

Johnson, S.M., Bolstad, O.D., Lobitz, G.K. (1976). Generalization and contrast phenomena in behavior modification with children Dans Mash Hamerlynck, Handy (Eds.). Behavior modification and families. New York: Academic Press.

LeBlanc, M. (1983). Boscoville; la rééducation évaluée, Montréal: H.M.H.

LeBlanc, M. et Fréchette, M. (1989). Male criminal activity from childhood through youth: Multilevel and developmental perspective. New York: Springer-Verlag.

Ledingham, J. (1981). Developmental patterns of aggressive and withdrawn behavior in childhood: A possible method for identifying pre-schizophrenics. Journal of Abnormal Child Psychology, 9, 1-22.

Lefkowitz, M. et al. (1977). Growing up to be violent: a longitudinal study of the development of aggression. Toronto: Pergamon Press.

Lipton, D. et al. (1975). The effectiveness of correctional treatment. N.Y.: Praeger.

Loeber, R. et Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. Psychological Bulletin, 94: 69-99.

Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: a review. Child Development, 53, 1431-1446.

McCarthy, et al. (1975). Violence and behavior disorders. Journal of Communication, 25, 71-85.

McCord, J. (1978). A thirty-year follow-up of treatment effect. American Psychologist, 33, 284-289.

McCord, J. (1982). A longitudinal view of the relationship between paternal absence and crime. Dans J. Gunn and D.P. Farrington (Eds.). Abnormal Offenders, Delinquency and the Criminal Justice System. London: John Wiley and Sons.

McCord, J. (1986). Instigation and insulation: How families affect antisocial aggression. Dans D. Olweus, J. Block et M. Radke-Yarrow (Eds.). Development of Antisocial and Prosocial Behavior, Orlando: Academic Press.

McIlwraith, R. et Schallow, J. (1983). Television-viewing and styles of children's fantasy. Imagination, Cognition and Personality, 2, 323-331.

McGrew, W.C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.

Mednick, S.A. et al. (1984). Genetic influences in criminal convictions: Evidence from an adoption cohort. Science, 224, 891-894.

Mennel, R.M. (1973). Thorns & Thistles. Juvenile Delinquents in the United States 1825-1940. Hanover, New Hampshire: The University Press of New England.

Merton, R.K. (1969). Social structure and anomie. Dans Cressey, D.R. et D.A. Ward (Eds.) (1969). Delinquency crime and social process. London: Harper.

Milavsky, J.R., Kessler, R.C., Stipp, H.H. et Rubens, W. (1982). Television and aggression: A panel study. New York: Academic Press.

Milich, R. et Landau, S. (1984). A comparison of the social status and social behavior of aggressive and aggressive/withdrawn Boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 277-288.

Montagner, H. (1978). L'enfant et la communication. Paris: Stock.

Nadel-Brulfert, J. et Baudonniere, P.M. (1982). The social function of reciprocal imitation in two years old peers. International Journal of Behavioral Development, 5, 95-109.

Nuttin, J.M. Jr. (1972). Changement d'attitude et rôle playing. Dans S. Moscovici (Ed.). Introduction à la psychologie sociale, Tome 1, Larousse, Paris.

Olivers, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. Psychological Bulletin, 86, 852-875.

Parke, R.D. et al. (1977). Some effects of violent and nonviolent movies on the behavior of juvenile delinquents. Dans L. Berkowitz (Ed.). Advances in experimental social psychology, Vol. 10. New York: Academic Press.

Patterson, G.R. (1980). Mothers: the unacknowledged victims. Monographs of the Society for Research in Child Development, 45, 1-64.

Patterson, G.R. (1982). Coercive family process. Eugene, Oregon: Castalia Publishing.

Patterson, G.R. et al. (1975). A social learning approach to family intervention, Vol. 1. Families with aggressive children. Eugene, Oregon, Castalia Publishing.

Pekarik, et al. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 4, 83-97.

Reid, J.B. & Patterson, G.R. (1975). The modification of aggression and stealing behavior of boys in the home setting. Dans A. Bandura et E. Ribes (Eds.). Behavior modification: experimental analyses of aggression and delinquency. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Ass.

Robins, L.N. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behavior: replication from longitudinal studies. Psychological Medecine, 8, 611-622.

Rolf, J.E. (1972). The social and academic competence of children vulnerable to schizophrenia and other behavior pathologies. Journal of Abnormal Psychology, 80, 225-243.

Schwartzman, A.E. et al. (1986). The link between peer-identified deviance and intermediate psychiatric outcome. Paper presented at the 47th Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Toronto, June 1986.

Singer, J.L. (1973). The child's world of make-believe: experimental studies of imaginative play. N.Y.: Academic Press.

Singer, J.L. (1975). The inner world of day dreaming. New York, Harper & Row.

Singer, D.G., Zuckerman, D.M. et Singer, J.L. (1980). Helping elementary children learn about T.V. Journal of Communication, 30, 84-93.

Singer, J.L. et Singer, D.G. (1981). Television, imagination and aggression: a study of preschoolers play. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Singer, J.L. & Singer, D.G. (1986). Family experience and television viewing as predictors of children's imagination, restlessness and aggression. Journal of Social Issues, vol. 42, no 3, 107-124.

Steuer, F.B., Applefield, J.M. et Smith, R. (1971). Televised aggression and the interpersonal aggression of preschool children. Journal of Experimental Child Psychology, 111, 442-447.

Strayer, F.F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. Dans Collins, W.A. (Ed.). Development of cognition affect and social relations. (The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol. 13). N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

Thompson, T.L. et Slotter, D. (1983). Parent-child co-viewing and parental monitoring of television: Their impacts and interaction. Paper presented at the speech communication association conference, Washington, D.C.

Tremblay, R.E. (1983). Characteristics of training centers that have a positive influence. Dans R. Corrado, M. LeBlanc et J. Trépanier (Eds.). Current issues in Juvenile Justice. Toronto: Butterworths.

Tremblay, R.E. (1988). La reproduction de l'inadaptation sociale: le cas des comportements agressifs. Montréal: Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Inadaptation Juvénile. Université de Montréal.

Tremblay, R.E. et al. (1987). Les garçons agressifs à l'école maternelle. Montréal: Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Inadaptation Juvénile. Université de Montréal.

Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Charlebois, P. et Gagnon, C. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-484.

Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. (1987). Boys with stable and unstable aggressive behavior patterns during primary school. Life History Research Society Meeting. St-Louis, October, 14-16.

Tremblay, R.E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, A., Boileau, H. et David, L. (sous presse). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montréal longitudinal-experimental study. Dans, J. McCord et R.E. Tremblay, (Eds.). Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches, New York: Guilford Press.

Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (sous presse). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire. International Journal of Behavioral Development.

Vitaro, F. et Boivin, M. (1989). Rejet social et problème d'adaptation chez l'enfant: instrumentation et intervention: Science et comportement, 19, 374-391.

Vitaro, F. et Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. Dans P. Durning et R.E. Tremblay (Eds.). Les relations entre enfants: recherche et intervention (oo, 151-184). Paris: Fleurus.

Vitaro, F., Gagnon, C. et Tremblay, R.E. (sous presse). Liens d'amitié et fonctionnement social chez les enfants rejetés. Enfance.

Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (en préparation). Effect of a prevention program on aggressive-disruptive children's friendships.

West, D. (1982). Delinquency: Its roots, careers and prospects. Cambridge: Harvard University Press.

