

Introduction — Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte

Laurier Fortin et F. Francis Strayer

Volume 26, numéro 1, 2000

Les troubles du comportement à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032024ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032024ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fortin, L. & Strayer, F. F. (2000). Introduction — Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3–16. <https://doi.org/10.7202/032024ar>

Introduction

Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte

Laurier Fortin
Professeur

Université de Sherbrooke

F. Francis Strayer
Professeur

Université de Toulouse II

Introduction

L'émergence de comportements antisociaux est un phénomène bien connu dans le développement durant l'enfance et l'adolescence. Pendant la prime enfance apparaissent déjà certaines conduites difficiles, dont l'opposition et la désobéissance aux parents. Chez la grande majorité des jeunes, la fréquence de ces comportements diminue considérablement et disparaît presque vers seize ans (Achenbach, Howell, Quay et Conners, 1991). Mais chez un petit nombre, ces comportements s'intensifient et deviennent un problème social majeur (Patterson, Reid et Dishion, 1992).

Certains enfants et certains adolescents sont le plus fréquemment dirigés vers les professionnels psychoéducatifs pour des troubles du comportement. Ces troubles sont souvent associés à de sérieux problèmes d'adaptation sociale à long terme, tels que la délinquance, l'échec scolaire et une forte consommation de drogue et d'alcool (Loeber et Hay, 1997). L'ajustement social des jeunes est en fait un continuum qui va de l'adaptation à l'inadaptation. Ce qui distingue des autres les 10 à 15% de jeunes qui présentent des troubles du comportement est la fréquence élevée, l'intensité et l'aspect répétitif de leurs comportements inadéquats (Fortin et Bigras, 1996). Selon Kazdin (1995), la plupart des jeunes atteints de troubles du comportement, surtout les jeunes agressifs, sont peu influencés par les programmes d'intervention. Cela signifie que les troubles du comportement des jeunes durent de longues périodes. Cette stabilité se voit corroborée par la faible réussite potentielle des programmes de prévention et d'intervention, ce qui illustre aussi que notre connaissance de ces

jeunes reste fragmentaire. Comme les causes des troubles du comportement sont complexes et multiples et qu'elles peuvent différer selon l'âge ou les échanges dans les divers contextes sociaux, il importe de déterminer – et c'est là la question centrale de ce numéro thématique – quelles connaissances permettent le mieux de dépister et de prévenir de tels comportements, puis d'intervenir pour aider ces enfants.

L'étude de la stabilité des troubles du comportement montre bien l'importance de saisir le rôle des contextes sociaux. Ainsi, Lahey, Loeber, Hart, Frick, Applegate, Zhang, Green et Russo (1995) qui ont mené pendant quatre ans une étude auprès de 171 jeunes en troubles du comportement montrent que 88 % des garçons sont diagnostiqués tels au moins une deuxième fois durant leur cheminement scolaire. Une autre étude longitudinale, conduite sur 16 ans par Kratzer et Hodgins (1997), indique que 64 % des garçons et 17 % des filles qui avaient des troubles du comportement pendant l'enfance et l'adolescence ont un dossier criminel à l'âge adulte. Parmi les facteurs les plus fortement associés à la stabilité des troubles du comportement, Frick (1998) identifie des facteurs individuels, comme l'émergence précoce des troubles et leur grande diversité, des facteurs familiaux, dont les comportements antisociaux des parents et l'environnement familial dysfonctionnel, et des facteurs sociaux tels que l'association avec des pairs déviants.

Dans son analyse sur le développement social, Hinde (1979) affirme qu'on ne peut étudier l'individu en tant qu'entité isolée. La compréhension de l'adaptation sociale exige que l'acteur soit considéré comme participant dans un système interpersonnel complexe. Le jeune peut en effet avoir différentes caractéristiques selon les divers contextes sociaux. C'est pourquoi, pour apprécier les difficultés d'adaptation d'une période à l'autre et d'une situation à l'autre, il est crucial de connaître le contexte social et culturel. Par exemple, on a démontré qu'à Londres (Farrington, 1989, 1996) et à Montréal (Fréchette et LeBlanc, 1987), certains délits, comme les vols mineurs et la consommation de drogues douces, sont commis en groupes d'amis par la majorité des jeunes et qu'ils sont souvent associés à l'appartenance de ces jeunes à la culture adolescente locale. Ces expériences passagères ne font pas de ces jeunes des délinquants, mais elles seraient plutôt une forme d'exploration sociale car, peu à peu, les conduites antisociales des jeunes s'atténuent et ceux-ci développent un mode de fonctionnement adapté et approuvé dans leur entourage socioculturel.

Parmi les contextes sociaux les plus significatifs pour l'enfant et l'adolescent, on relève le contexte familial, celui du groupe de pairs et celui de l'école. Dans ce numéro thématique, nous explorons la contribution de ces différents contextes à l'adaptation sociale et scolaire. Nos études reflètent deux tendances très marquées entre la recherche québécoise, qui se rattache au courant psychométrique nord-américain, et la recherche européenne qui est issue du cadre conceptuel de l'analyse sociocontextuelle. Pour comprendre l'origine des troubles du comportement, les chercheurs nord-américains se centrent surtout sur les différences individuelles entre

les enfants et leurs familles, alors que les chercheurs européens étudient les contraintes et les influences du contexte social, surtout le réseau d'amitié entre camarades et l'organisation de l'école. L'analyse sociostructurelle des réseaux d'appartenance des enfants constitue un choix conceptuel important, car il permet de situer les différences individuelles mises en évidence par la psychométrie en termes de contraintes des contextes qui modulent l'adaptation et le développement de l'enfant. L'analyse de l'insertion sociale de l'enfant permet d'évaluer la contribution des rôles sociaux qui influencent de façon différentielle l'adaptation et le développement.

L'approche socioculturelle et l'approche psychométrique

Sur le plan conceptuel, l'approche sociostructurelle et l'approche psychométrique ne s'opposent pas. En effet, leur intégration permettra d'établir une base solide pour l'avancement des connaissances sur l'adaptation et le développement des enfants. Pendant les vingt dernières années, les théories en psychologie du développement ont été marquées par la recherche impliquant une modélisation systémique des processus interactifs qui sous-tendent la socialisation humaine (Bertenthal, 1991 ; Crinic et Pennington, 1987). La notion de canalisation expérientielle offre une base pour intégrer les différentes perspectives théoriques sur l'origine des caractéristiques individuelles (Gottlieb, 1991). Les trajectoires développementales prennent racine dans l'interaction entre les fonctions physiologiques initiales et les expériences de l'enfant avec son entourage social immédiat (Wallon, 1968). Les expériences interpersonnelles facilitent l'émergence de certaines caractéristiques et limitent l'expression de certaines autres. Habituellement, la variabilité potentielle des comportements individuels est atténuée par la grande similitude des contraintes fonctionnelles dans la vie quotidienne et dans les contextes socioculturels du jeune enfant. En fait, au sein de chaque population humaine, la diversité interindividuelle se concentre autour de normes locales propres au contexte social et culturel.

La conception du développement humain comme produit d'une canalisation ontogénétique remonte aux théories de Waddington (1942), de Holt (1931) et même à celles de Baldwin (1884, 1906). L'interaction organisme-environnement joue, pour ces pionniers, un rôle fondamental dans la construction des compétences de l'individu. La progression ontogénétique de l'individu reflète une coaction continue entre l'information issue des structures organiques et l'information extraite de l'environnement physique et social. Dans son modèle épigénétique du développement, Gottlieb (1991) souligne que l'interaction avec les partenaires sociaux fournit une source d'information essentielle à la régulation des processus organiques qui sous-tendent le fonctionnement de l'individu. Les combinaisons récurrentes de types d'échanges interpersonnels facilitent l'émergence de styles de conduite adaptés aux contextes sociaux immédiats (Cairns, 1991).

En psychologie, les différences individuelles sont souvent comprises comme le reflet des dispositions constitutionnelles ou comme les effets de la socialisation précoce (Grusec et Lytton, 1988). Selon Ainsworth (1967), les actions maternelles (langage, soutien affectif ou valeurs éducatives) façonnent les styles sociaux des enfants. Par ailleurs, le comportement maternel peut être vu comme une contrainte situationnelle qui facilite le processus ontogénétique, mais qui ne le détermine jamais (Thomas et Chess, 1977, 1989). Dans son analyse du contexte écologique du développement humain, Bronfenbrenner (1979, 1993, 1996) met l'accent sur le fait qu'une multiplicité de variables systémiques (statut familial, stress, étendue de l'expérience sociale à l'extérieur de la famille et rang dans la famille) contrôlent l'émergence des styles de fonctionnement des jeunes enfants. En psychobiologie du développement, de tels facteurs écologiques sont considérés comme modulateurs des contraintes biologiques (sexe, tempérament, maturation physiologique et cognition). Dans le but d'expliquer la variation des trajectoires développementales au sein des différentes populations, la recherche contemporaine commence à clarifier les coactions entre les variables contextuelles et organiques (Bates et Bayles, 1984; Cairns, 1991; Lerner, 1991; Strayer, 1988).

Sur le plan social, ces modèles soulignent que la compétence du jeune enfant dépend de sa compréhension des transactions dans lesquelles il s'engage avec des partenaires dans les contextes interpersonnels quotidiens. Comme l'intelligence sensorimotrice émerge de l'exploration des objets et se construit par elle, la compréhension sociale émerge des transactions avec les partenaires familiaux à travers lesquelles elle s'organise. La représentation sociale de l'enfant détermine son choix d'actions durant les échanges interpersonnels et impose des limites à sa compréhension de la nature et du sens des informations qui lui proviennent de ses partenaires sociaux. L'expérience sociale précoce offre l'occasion d'agir, de ressentir et de penser, ce qui est une force motrice pour la croissance et le développement social de l'enfant. Les expériences interpersonnelles régissent les actions individuelles et fournissent des contextes qui canalisent l'émergence d'activités valorisées et le développement d'attentes « naturelles » concernant les actions appropriées dans les contextes socio-culturels particuliers (Strayer, 1988).

Si la canalisation précoce mène à la construction progressive d'habiletés culturellement appropriées, elle inclut aussi une perte sélective de la diversité des comportements manifestes chez le très jeune enfant. L'adaptation des enfants aux divers contextes écologiques implique une diminution graduelle de la diversité potentielle de leur répertoire comportemental. Cette interprétation sélective de la socialisation fait voir que les transformations des habiletés sociales et des capacités de représentation sont déterminées par des particularités structurelles de l'entourage immédiat. Cependant, même si de tels changements peuvent être fonctionnels dans un contexte social immédiat, ils pourraient empêcher l'émergence de stratégies

alternatives plus appropriées dans des contextes de vie ultérieurs. Le développement du langage est l'une des meilleures illustrations de la sélection ontogénétique. À un an ou deux, les enfants font des progrès remarquables dans l'acquisition d'une variété d'aptitudes verbales, mais ces acquis indéniables sont associés à une perte progressive des capacités perceptuelles et motrices nécessaires à la détection et à la production de structures phonétiques de langues étrangères (Strayer, 1988). Un modèle du développement par sélection ontogénétique propose que de tels processus contraignants sont inhérents à plusieurs formes d'adaptation sociale. Les relations sociales orientent les habiletés perceptuelles, les représentations sociocognitives et les comportements interactifs qui sous-tendent aussi bien le style de fonctionnement des enfants bien adaptés que celui des enfants avec des troubles du comportement.

Les caractéristiques personnelles des élèves en troubles du comportement

Pour Fortin et Noël (1993), les élèves en troubles du comportement au primaire sont très inattentifs durant les activités scolaires en classe et ils effectuent 60 % de comportements inadéquats. De tels comportements sont souvent incompatibles avec l'apprentissage scolaire et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe. De plus, la majorité des élèves qui manifestent des troubles du comportement éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage (Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier, 1996). Ultérieurement, ces enfants, qui n'ont pas d'aspirations scolaires, recherchent les sensations fortes, agressent fréquemment leurs compagnons et ont de la difficulté à se maîtriser (Brook, Whiteman, Gordon et Cohen, 1986; Eggert et Herting, 1993). Par conséquent, les relations des élèves en troubles du comportement avec leurs compagnons sont souvent caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles, de l'intimidation et des tentatives de soumettre autrui par la force (Walker, Colvin et Ramsey, 1995), sans compter que ces jeunes présentent aussi des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Fortin et Favre, 1999).

Il serait réductionniste d'attribuer leurs difficultés scolaires à un facteur unique comme le faible potentiel intellectuel, car de nombreux éléments prédisposent ces jeunes à des difficultés scolaires. À ce sujet, Moffit (1993) note, après une observation prolongée, qu'un sous-groupe de garçons qui ont des troubles du comportement à l'adolescence avaient éprouvé des troubles du langage à cinq ans et que ce déficit était prédictif de difficultés en lecture à six ans. Plus récemment, Farrington (1996) rapporte qu'un faible score sur le plan verbal chez des garçons de huit à dix ans constitue l'un des meilleurs facteurs prédictifs de problèmes d'adaptation sociale à l'âge adulte. Les études de Moffit (1990) et de Maguin et Loeber (1986) mentionnent qu'un déficit de l'attention accompagné d'un faible potentiel intellectuel est associé non seulement aux difficultés d'apprentissage, mais aussi aux troubles du comportement et à la délinquance. Ces résultats mettent aussi en évidence que les

troubles du comportement n'apparaissent pas isolément, mais qu'ils se présentent simultanément à d'autres problèmes d'adaptation. Les concomitances entre les troubles du comportement les plus fréquemment rapportées sont les troubles oppositionnels, les troubles de l'attention et l'hyperactivité, les troubles de l'anxiété et la dépression (Frick, 1998). Fondamentalement, sommes-nous ici en présence d'un même trouble qui s'exprimerait de différentes façons? À cela s'ajoute le fait que certaines études analysent les jeunes en troubles du comportement comme s'ils formaient un groupe homogène, alors que de plus en plus d'études démontrent qu'ils forment des sous-groupes avec des tendances plus agressives, plus dépressives. Des recherches conduites sur des groupes plus homogènes ne permettraient-elles pas de mieux planifier l'intervention en fonction des besoins de ces jeunes?

Les caractéristiques familiales

Les caractéristiques familiales se révèlent fortement associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire des enfants. Elles peuvent se regrouper en catégories telles que la structure familiale, les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives et leur engagement dans les activités scolaires.

Les éléments de la structure familiale associés aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire comprennent le fait de provenir d'un foyer désuni, d'une famille monoparentale (Astone et McLanahan, 1991) ou d'une famille nombreuse, ainsi que le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille (Rumberger *et al.*, 1990). Certains problèmes chez les parents, comme la dépression, la consommation abusive d'alcool et de drogue ou la criminalité, sont aussi associés aux troubles du comportement de leur enfant (D'Angelo, Weinberger et Feldman, 1995; Downey et Coyne, 1990). Les troubles du comportement ont été très fréquemment reliés à certaines pratiques éducatives inadéquates des parents dont le manque de supervision, le peu d'engagement dans les activités du jeune et les méthodes punitives et coercitives (Kazdin, 1995; Patterson, Reid et Dishion, 1992; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

Les nombreuses études sur les élèves qui ont des troubles du comportement traitent principalement des facteurs associés aux caractéristiques personnelles de l'élève et de sa famille à différents moments du développement de l'enfant. Quelle est l'influence du père, de la mère ou du jeune dans le développement des troubles du comportement? Pendant la petite enfance, le contexte familial influe grandement sur l'adaptation sociale de l'enfant, puis cette influence se transfère au groupe de pairs et au contexte scolaire. Tout en reconnaissant la pertinence et la nécessité de telles études, nous devons reconnaître que, lors de la transition de la famille au contexte social de l'école, le milieu scolaire devient un autre contexte extrêmement important dans le développement de l'enfant. Il est essentiel d'étudier davantage l'émergence de l'influence du rôle des pairs et de l'enseignant dans le contexte scolaire.

Le développement social et le groupe de pairs

Les recherches sur l'adaptation sociale en groupes de pairs traitent les activités agressives et coopératives selon une perspective dynamique qui met l'accent sur les contraintes contextuelles imposées par les particularités de l'organisation sociale du groupe stable (Strayer, 1988). Habituellement, les divers comportements dans un groupe ne sont pas distribués de façon homogène entre les partenaires disponibles: les actions spécifiques sont dirigées vers des membres particuliers du groupe qui, à leur tour, répondent de manière prévisible. L'avancement de la recherche sur l'adaptation en groupes de pairs requiert à la fois des informations comportementales détaillées et continues sur les changements naturels qui surviennent entre enfants dans ces contextes familiers et des techniques analytiques plus poussées pour mieux cerner les relations interpersonnelles et les structures sociales de sous-groupes d'appartenance.

Alors que les études éthologiques sur l'adaptation en groupes de pairs analysent les échanges interpersonnels pour expliquer l'influence des différents partenaires, les études psychologiques sur la représentation sociale examinent des corrélations entre les mesures de compréhension de l'enfant pour situer son niveau de compétence individuelle. La plupart de ces études ont tenté de caractériser la relation entre la compétence sociale, l'âge et les stades du développement selon différents modèles: la compréhension des actions normatives, les conventions sociales, le jugement moral ou la capacité à adopter la perspective d'autrui. Nous considérons que, même si les connaissances sociales élémentaires des enfants sont enracinées dans leurs perceptions immédiates des échanges sociaux, l'expérience sociale accumulée mène à des abstractions plus complexes des règles conventionnelles et des normes sociales, qui sont généralement implicites dans la coordination temporelle de l'activité en groupe (Pagé, Strayer et Reid, à paraître). Ces représentations plus abstraites des rapports entre un échange social spécifique et des contextes interpersonnels différents font appel à de nouvelles opérations mentales qui permettent à l'enfant d'anticiper avec plus de pertinence les activités en cours et de s'y ajuster de façon plus stratégique. Ceci lui permet d'atteindre ses objectifs personnels, qui souvent dépassent le contexte social et temporel immédiat.

Au cours de l'enfance et surtout de l'adolescence, l'influence des amis est un facteur de développement social fort puissant et les jeunes organisent leurs relations en différents sous-groupes relativement homogènes. Le milieu scolaire offre aux jeunes l'occasion d'être quotidiennement en contact avec des pairs. Le contexte social de l'école exerce une influence considérable sur leur développement. Par contre, pour certains jeunes, les difficultés de comportement entraînent des conséquences importantes sur leur ajustement ultérieur, car ces enfants sont souvent victimes du rejet social, ce qui mène à une mauvaise autoévaluation personnelle. Les études sur

le statut social indiquent que, pendant l'enfance et l'adolescence, une majorité de jeunes en difficultés d'adaptation sociale sont rejetés par leurs compagnons. Pour Coie et Jacobs (1993), ce rejet est une conséquence non seulement de leurs comportements agressifs, mais aussi de leur manque d'habiletés sociales et d'empathie envers les autres élèves.

Par contraste, le courant de recherche sur les réseaux affiliatifs apporte un point de vue différent de celui sur le statut social. En effet, Cairns et Cairns (1995) observent que ces jeunes ne sont pas nécessairement isolés ou rejetés, mais qu'ils se retrouvent entre eux et forment de ce fait des sous-groupes ou bandes. À l'intérieur de la bande, ils n'établissent pas nécessairement des relations d'amitié, mais ils forment un réseau social de jeunes aux comportements inadéquats, ce qui augmente considérablement les facteurs de risque. En outre, ces bandes seraient plutôt instables, car ces adolescents ont de la difficulté à maintenir des relations interpersonnelles.

Le contexte social de l'école

L'école constitue un environnement stratégique qui offre à la plupart des jeunes un milieu d'interactions sociales extrêmement diversifiées. C'est également à l'école, en tant qu'institution sociale, que se manifestent des problèmes importants sur le plan du comportement social et du développement. Malgré cela, les études relatives à l'atmosphère de la classe et à l'impact de la relation enseignant-élève sur le développement des troubles du comportement sont peu nombreuses. Quelques recherches font ressortir la nécessité d'étudier ce contexte de façon plus approfondie.

En ce sens, le climat de classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève ont, selon Pierce (1994), un effet sur la réussite scolaire et sur l'engagement du jeune dans ses activités sociales et scolaires. Par ailleurs, pour Kasen, Johnson et Cohen (1990), le climat de l'école peut contribuer à augmenter les déficits de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement des élèves. De plus, certains conflits au sein de l'école favoriseraient chez les élèves l'expression de comportements antisociaux. Comme le montrent ces études, l'école peut elle aussi être un facteur de risque et contribuer au développement des troubles du comportement.

Malgré cela, la qualité de l'insertion du jeune à son école ressort surtout comme un facteur de protection qui favorise l'adaptation sociale et scolaire du jeune (Zimmerman et Arunkumar, 1994). En effet, l'école représente un milieu important pour l'enfant et offre un sentiment d'appartenance à celui qui y réussit (Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin et Larsen, 1988; Werner, 1989). Le fait d'avoir une bonne relation avec l'enseignant ou un adulte associé à l'école et de participer à des activités parascolaires (sportives ou artistiques) sont des facteurs de protection

(Rae-Grant, Thomas, Offord et Boyle, 1988). Ainsi, la présence d'un enseignant compréhensif et disponible améliore les chances que le jeune développe des habiletés à relever des défis (Garmez, 1983). Enfin, il semble qu'un bon ajustement entre les caractéristiques personnelles du jeune et des services éducatifs adaptés à ses besoins favorise concomitamment un bon climat de classe et l'intégration du jeune à l'école (Fortin et Picard, 1999).

Alors que certaines études indiquent que l'école contribue au développement de l'autonomie et de la socialisation du jeune, d'autres relèvent qu'elle pourrait également jouer un rôle dans le développement des troubles du comportement ou de la violence. Quels facteurs du contexte scolaire sont significativement associés au développement des troubles du comportement de l'élève? Quelle est la contribution des divers contextes scolaires sur le développement des troubles du comportement? Des devis et méthodes qui permettent des mesures à différents temps, des analyses statistiques multivariées et la formation de sous-groupes de jeunes en troubles du comportement contribueraient-ils davantage au développement des connaissances?

L'identification des facteurs de risque et de protection semble la première étape pour bien saisir la complexité de l'adaptation sociale. Il reste néanmoins à découvrir les agencements qui conduisent à l'adaptation des individus à leur environnement. Quels sont les mécanismes psychosociaux qui mènent à l'adaptation sociale ou aux troubles du comportement? Même si ces mécanismes restent encore mal connus, certains modèles théoriques laissent entrevoir des processus fort intéressants.

Conclusion

L'intégration des résultats des études empiriques issues des différents modèles reste encore lacunaire. Ceci peut laisser croire qu'il y a peu de liens entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence ou entre les différents contextes. Pourtant, au cours des deux dernières décennies, certains chercheurs qui ont mené des études longitudinales auprès des jeunes sont arrivés à expliquer certains mécanismes psychosociaux et à proposer des trajectoires sur le développement des troubles du comportement. Aujourd'hui, la plupart des théoriciens et des chercheurs ne croient plus que les troubles du comportement sont attribuables uniquement à l'effet des caractéristiques individuelles ou à celui des contraintes environnementales. Ils ont plutôt intégré ces deux aspects dans un modèle transactionnel d'adaptation entre la personne et l'environnement.

Un contexte comme la maison ou l'école peut contribuer au développement de comportements inadéquats qui seront transposés dans un autre contexte. Le modèle de Patterson, Reid et Dishion (1992) suggère que les enfants qui proviennent

de familles où la discipline et les pratiques éducatives des parents sont très inadéquates entrent à l'école avec des attitudes négatives relatives à la scolarisation, avec un répertoire très limité de comportements de coopération et avec une très forte tendance à utiliser des techniques coercitives pour contrôler et manipuler les autres. Si ces comportements antisociaux sont fréquents, qu'ils se produisent dans plusieurs environnements auprès de plusieurs jeunes, ces enfants risquent fortement d'être rejetés par les pairs et par les enseignants. À cause de ce rejet et de cet isolement, l'enfant aux conduites antisociales recherche d'autres jeunes qui partagent le même statut et les mêmes comportements. Dans son modèle sur les effets cumulatifs des facteurs de risque, Loeber (1990) relève que les comportements agressifs des membres de la famille amènent l'émergence d'agressivité et de violence à l'école. Il cite en exemple le cas d'enfants maltraités physiquement à la maison qui développent des relations agressives avec les autres adultes, dont l'enseignant à l'école.

La connaissance des causes qui contribuent au développement des troubles de comportement se révèle essentielle pour planifier un programme d'intervention efficace. Selon des études récentes, ce sont souvent des processus multiples qui interagissent et qui mènent au développement des troubles du comportement. Les types de processus transactionnels doivent diverger entre les sous-groupes de jeunes qui présentent différents troubles du comportement. Par conséquent, les interventions centrées sur un seul processus, supposé être important dans le développement ou dans le maintien des troubles du comportement, sont peu efficaces (Kazdin, 1995). Lorsqu'on adopte un cadre théorique qui souligne la nature multidimensionnelle des troubles du comportement, cela garantit une souplesse lors de l'élaboration et de l'implantation des programmes d'intervention, de dépistage et de prévention.

L'acceptation d'un modèle multidimensionnel transforme aussi nos critères pour l'identification des cibles et des moments propices de l'intervention. Un tel modèle force à réfléchir sur la nature et sur les interactions potentielles des facteurs de risque et de protection lorsqu'il s'agit d'élaborer des stratégies d'intervention susceptibles de répondre aux divers besoins des enfants et des adolescents en difficulté. Notre connaissance du rôle des facteurs de risque dans le développement des troubles d'adaptation reste en effet limitée, et ce, principalement en raison de limites méthodologiques. Selon les analyses rapportées, la plupart des facteurs de risque sont fortement corrélés, ce qui empêche de connaître le rôle spécifique de chacun. Même si certaines combinaisons de facteurs augmentent considérablement les troubles du comportement, leur poids relatif ou celui de leurs combinaisons demeurent obscurs. Enfin, si on assume que ces facteurs sont en interaction, il se pourrait qu'en combinaison, ils n'affectent pas de la même manière les jeunes en difficulté.

Les interventions qui obtiennent les meilleurs effets ont lieu auprès des enfants (souvent avant l'âge de huit ans) avec des troubles du comportement moins sévères.

Malheureusement, la généralisation, dans divers contextes, des effets de ces interventions est souvent faible. Les nouveaux programmes d'intervention doivent donc développer de nouvelles méthodes pour favoriser la généralisation des nouvelles compétences aux divers contextes et situations. De plus, en termes de choix de société, le dépistage des enfants à risque et la prévention devraient être des objectifs centraux. Dans le but de prévenir le développement de problèmes plus sévères à l'adolescence, les stratégies d'intervention devraient porter sur les antécédents des troubles du comportement chez les jeunes enfants. En effet, les recherches contemporaines indiquent que, pour être efficaces auprès de jeunes qui présentent des problèmes de comportement, les interventions devraient avoir une base communautaire susceptible de favoriser le changement de l'enfant ciblé, aussi bien que les modifications de l'écologie sociale du jeune, soit sa famille, ses groupes de pairs, son école et son quartier.

Agencement du numéro thématique

Ce numéro thématique réunit des articles provenant de chercheurs canadiens, français, allemands, portugais, hollandais et américains. Chacun d'eux est réputé dans son domaine et contribue au développement des connaissances relatives à l'adaptation psychosociale de l'enfant. Les textes répondent à un certain nombre de critères. Les études devaient avoir été menées dans un cadre scientifique rigoureux. Les articles devaient s'inspirer d'un modèle interactionniste personne-environnement avec une préoccupation pour le contexte. Nous voulions couvrir différents contextes qui contribuent à expliquer le développement des troubles du comportement à l'école, dont la famille, la classe, l'enseignant et les pairs. De plus, les études devaient porter sur trois grands groupes d'âge et moments de formation, soit le préscolaire, le primaire et le secondaire. Ce dernier critère sert de toile de fond à la répartition des textes du présent numéro thématique. Certains articles traitent des fondements et du développement des connaissances alors que d'autres évaluent les effets d'un programme d'intervention. Les résultats de ces études vont certes contribuer à l'élaboration d'une action éducative plus efficace. Par ailleurs, l'ensemble des contributions met aussi en évidence la complémentarité entre le courant nord-américain, centré sur les caractéristiques individuelles et familiales, et le courant européen, centré sur l'écologie sociale de l'école et du réseau des pairs; c'est là une bipolarité riche et prometteuse.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M., Howell, C.T., Quay, H.C. et Conners, C.K. (1991). National survey of problems and competences among four-to-sixteen-year-olds. Monograph of the society for research. *Child Development*, 56(3), Serial N° 225.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda*. London: Basic Books.

- Astone, N.M. et McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Baldwin, J.M. (1884). *Mental development of the child and the race: Methods and processes*. New York (NY): Macmillan.
- Baldwin, J.M. (1906). *Social and ethical interpretations in mental development* (4^e éd.). London: Macmillan.
- Bates, J.E. et Bayles, K. (1984). Objective and subjective components in mothers' perceptions of their children from age 6 months to 3 years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 111-130.
- Bertenthal, B. (1991). A systems view of behavioral canalization: Theory and commentary. *Developmental Psychology*, 27(1), 1-3.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R.H. Wozniak et K. Fisher (dir.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (p. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « processus-personne-contexte-temps » dans la recherche en psychologie du développement. In R. Tessier et G.M. Tarabulsy (dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9-59). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brook, J.S., Whiteman, M., Gordon, A.S. et Cohen, P. (1986). Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use. *Developmental Psychology*, 22, 403-414.
- Cairns, R.B. (1991). Multiple metaphors for a singular idea. *Developmental Psychology*, 27, 23-26.
- Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (1995). Social ecology over time and space. In P. Moen, G.H. Elder et U.K. Luscher (dir.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 379-421). Washington (DC): American Psychological Association.
- Coie, J.D. et Jacobs, M.R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-275.
- Crinic, L.S. et Pennington, B.F. (1987). Developmental psychology and the neurosciences: An introduction. *Child Development*, 58, 533-538.
- D'Angelo, L.L., Weinberger, A. et Feldman, S.S. (1995). Like father, like son? Predicting male adolescents' adjustment from parents' distress and self-restraint. *Developmental Psychology*, 31(6), 883-896.
- Downey, G. et Coyne, J.C. (1990). Children of depressed parents: An integrated review. *Psychological Review*, 9, 197-222.
- Eggert, L.L. et Herting, J.R. (1993). Drug involvement among potential dropouts and « Typical » youth. *Journal Drug Education*, 23(1), 31-35.
- Farrington, D.P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4(2), 79-100.
- Farrington, D.P. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. In J.D. Hawkins (dir.), *Delinquency and crime: Current theories* (p. 68-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Brossard: Behaviora.
- Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, 171-189.
- Fortin, L. et Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue canadienne de psychoéducation*, 22(2), 91-104.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 359-374.

- Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M., et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia paedagogica experimentalis*, XXXIII(2), 245-268.
- Fréchette, M. et LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Frick, J.P. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York (NY): Plenum Press.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy et M. Rutter (dir.), *Stress, coping and development in children* (p. 43-84). Minneapolis (MN): McGraw-Hill.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27(1), 4-13.
- Grusec, J.E. et Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York (NY): Springer Verlag.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Holt, E.B. (1931). *Animal drive and the learning process* (Vol. 1). New York (NY): Holt.
- Kasen, S., Johnson, J. et Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177.
- Kazdin, A.E. (1995). Child, parent, and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behavioral Research Therapy*, 33(3), 271-281.
- Kratzer, L. et Hodgins, S. (1997). Adult outcomes of child conduct problems: A cohort study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 65-81.
- Lahey, B.B., Loeber, R., Hart, E.L., Frick, P.J., Applegate, B., Zhang, Q., Green, S.M. et Russo, M.F. (1995). Four-year longitudinal study of conduct disorder in boys: Pattern of predictors of persistence. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 83-93.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R. et Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review*, 371-411.
- Masten, A.S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D.S., Larkin K. et Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(5), 745-764.
- Moffit, T.E. (1990). Juvenile delinquency and ADD: Boys' developmental trajectories from 3 to 15. *Child Development*, 61, 893-910.
- Moffit, T.E. (1993). Adolescent-limited and life course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Pagé, P., Strayer, F.F. et Reid, L. (à paraître). Où en est la cognition sociale: sociogénèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Revue canadienne de la psychologie*.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. et Dishon, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene (OR): Castalia Press.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Rae-Grant, N., Thomas, B.H., Offord, D.R. et Boyle, M.H. (1988). Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P.L. et Dornbush, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Strayer, F.F. (1988). Co-adaptation within the peer group: A psychobiological study of early competence. In B. Schneider, G. Atilia, J. Nadel et R. Weisman (dir.), *Social competence in developmental perspective* (p. 145-174). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

- Strayer, F.F. et Moss, E. (1989). The co-construction of representational activity during social interaction. In M.H. Bornstein et J.S. Bruner (dir.), *Interaction in human development* (p. 173-196). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Thomas, A. et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York (NY): Brunner/Mazel.
- Thomas, A. et Chess, S. (1989). Temperament and personality. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates et M.K. Rothbart (dir.), *Temperament in childhood* (p. 249-261). New York (NY): Wiley.
- Waddington, C.H. (1942). Canalization of development and the inheritance of acquired characters. *Nature*, 150, 563-564.
- Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Toronto: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Werner, E.E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal Orthopsychiatric*, 51(1), 72 -81.
- Zimmerman, M.A. et Arunkumar, R.A. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 1-17.