

Université de Montréal

Programme d'intervention visant l'augmentation des habiletés sociales et la réduction des comportements perturbateurs auprès d'adolescents à risque de vivre le décrochage scolaire.

Par

Émilie St-François

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'analyse d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures en vue de
l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc.) en psychoéducation

27 août 2008

Sommaire

Le programme d'intervention implanté à l'école secondaire Henri-Bourassa avait pour objectif d'augmenter les facteurs de protection des participants face au décrochage scolaire par l'augmentation chez ceux-ci de leurs habiletés sociales et la réduction de leurs comportements perturbateurs. Un entraînement aux habiletés sociales tiré des programmes *Aggression Replacement Training* ainsi que *Intervenir Autrement* a donc été animé auprès de six étudiants d'une classe d'Initiation à la Formation Professionnelle. Un devis de recherche quasi-expérimental à groupes non-équivalents a été utilisé pour mesurer les impacts de l'intervention. Les résultats obtenus démontrent que les participants du groupe expérimental ayant reçus l'entraînement complet aux habiletés sociales n'ont pas fait de gains significatifs alors que les élèves ayant reçus seulement la partie enseignement ont amélioré leur maîtrise de trois habiletés (Se conformer à des instructions, Maîtriser une situation embarrassante et Réaction à l'échec). Toutefois, seuls les participants ont augmenté de façon significative leur score à un indice de popularité suite à l'intervention. L'absence de différences significatives en faveur des participants pour ce qui est de leurs scores à une mesure des habiletés sociales pourrait être partiellement attribuable à un manque d'intensité de l'intervention pour une population vulnérable.

Remerciements

Plusieurs personnes m'ont aidé dans l'achèvement de ce projet d'intervention et dans ma quête de cette maîtrise en psychoéducation! Tout d'abord, plusieurs professeurs m'ont fourni temps, conseils et assistance de différentes façons, donc merci à M. Jacques Grégoire, M. Julien Morizot, M. Marc Le Blanc et M. Stéphane Cantin. Un énorme merci à Mme Martine Lacroix sans qui je serais encore à essayer de tirer du programme spss des données qui soient pertinentes...et à les mettre dans des tableaux qui fassent du sens!

Je tiens aussi à remercier mon accompagnatrice des deux dernières années, Mme Lynn Laniel, psychoéducatrice à l'école Henri-Bourassa, pour son soutien lors de la planification et l'implantation de mon projet et surtout pour sa confiance en mes moyens qui m'a donnée du courage.

Les grands honneurs à mes parents à qui revient une partie importante de ma réussite scolaire. Merci d'avoir toujours cru en moi, merci d'être des modèles de professionnels accomplis et de dépassement de soi et merci de m'avoir soutenue durant ces années universitaires de milles et unes façons!

Un merci spécial à mon chum qui a enduré mes humeurs changeantes sans jamais me les reprocher et qui a su me rassurer sans même avoir à parler.

Table des matières

Sommaire	i
Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	v
Introduction.....	2
Contexte théorique.....	3
Description de la problématique.....	3
Facteurs de risque.....	4
Facteurs de protection.....	7
Troubles associés.....	9
Chaîne développementale.....	9
Milieu de stage.....	10
Interventions déjà expérimentées.....	11
Intervention proposée.....	15
Méthodologie.....	18
Description.....	18
Participants et recrutement.....	18
Buts et objectifs.....	19
Animateurs.....	20
Programme et contenu.....	21
Contexte spatial.....	23
Contexte temporel.....	23
Moyens de mise en relation et stratégie de gestion des apprentissages.....	23
Stratégie de gestion des comportements.....	24
Stratégies de transfert et de généralisation.....	25
Système d'évaluation et de reconnaissance.....	26
Évaluation de la mise en œuvre.....	26
Évaluation des effets.....	28

Devis.....	28
Instruments et procédure.....	28
Résultats.....	32
Évaluation de la mise en œuvre.....	32
Comparaison entre le prévu et le vécu.....	32
Jugement global sur la conformité.....	41
Implications eu égard à l'évaluation des effets.....	41
Évaluation des effets.....	42
Stratégie employée 1.....	42
Résultats obtenus 1.....	42
Stratégie employée 2.....	45
Résultats obtenus 2.....	45
Stratégie employée 3.....	46
Résultats obtenus 3.....	47
Discussion.....	50
Jugement sur l'atteinte des objectifs.....	50
Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention.....	52
Lien entre les résultats et le contexte théorique.....	53
Avantages et limites de l'intervention.....	55
Conclusion.....	57
Références.....	59
Annexes.....	61

Liste des tableaux

Tableau 1.....	43
Tableau 2.....	45

Liste des figures

Figure 1.....	47
Figure 2.....	48
Figure 3.....	49

Introduction

Le Ministère de l'éducation et des loisirs définit le taux de décrochage scolaire comme étant la proportion de la population de moins de 20 ans qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). Cette proportion est aujourd'hui de 27% (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport in Potvin et al., 2004). Il y a des conséquences importantes du décrochage scolaire les individus qui l'expérimentent. Ils sont plus nombreux à vivre de l'aide sociale, ils occupent des emplois moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés. Ces difficultés dans l'emploi signifient aussi que les décrocheurs sont plus à risque de subir des problèmes de santé et des problèmes psychologiques (Janosz & Le Blanc, 1996). Il est donc essentiel de tenter de réduire le décrochage scolaire et c'est ce que vise l'intervention implantée à l'automne 2007, à l'école secondaire Henri-Bourassa.

Dans le présent rapport, il sera d'abord présenté une description des différents types de décrocheurs, puis les facteurs de risque et de protection et une chaîne développementale adaptée à un type de décrocheur en particulier sera illustrée. Puis, des interventions en milieu scolaire ayant les mêmes objectifs que le programme qui a été choisi pour être implanté seront brièvement rapportées. Ensuite, la pertinence de l'intervention proposée ainsi qu'une description complète de celle-ci seront présentées selon les dix composantes de l'intervention psychoéducative. Pour poursuivre la méthodologie, l'évaluation de la mise en œuvre du programme ainsi que l'évaluation des effets seront décrites. Finalement, les résultats obtenus suite à l'intervention seront présentés puis une interprétation de ces résultats sera discutée.

**Dans le but d'alléger la lecture du texte l'emploi du masculin sera privilégié pour désigner à la fois les adolescents et les adolescentes.*

Contexte théorique

Description de la problématique

Comme il y a différents types de décrocheurs, il existe différentes étiologies du décrochage scolaire. La typologie qui est maintenant fréquemment utilisée est celle de Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay (2000). Elle comprend quatre types de décrocheurs soient les décrocheurs discrets, inadaptés, désengagés et sous-performants. Les décrocheurs dits discrets représentent 40% de cette population, ils aiment l'école, se disent engagés par rapport à leur scolarisation et n'ont pas de problèmes de comportement. Par contre, leur rendement scolaire est un peu faible et la plupart d'entre eux proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés. Les décrocheurs inadaptés comptent aussi pour 40 % des décrocheurs. Ceux-ci vivent plusieurs difficultés aux plans scolaire et psychosocial, par exemple, des échecs scolaires, des problèmes de comportement et de délinquance et la provenance d'un milieu familial difficile (Janosz et al., 2000).

Les deux autres types comptent pour environ 10% chacun de la population des décrocheurs, ce sont les désengagés et les sous-performants. Les premiers n'ont pas de problèmes de comportement et obtiennent des notes dans la moyenne, mais sont très désengagés face à leur scolarisation, car ils ne voient pas la pertinence de recevoir de l'éducation et y attachent peu de valeur. Les deuxièmes ne présentent pas de problèmes de comportement et sont aussi désengagés. Toutefois, ce qui les distingue des décrocheurs de type désengagé est qu'ils sont en situation d'échec académique, car ils éprouvent des problèmes d'apprentissage tout au long de leur cheminement scolaire (Janosz et al., 2000)

Étant donné cette diversité dans les types de personnes qui abandonnent l'école, il est possible de constater que des trajectoires développementales différentes peuvent être associées au décrochage scolaire. Comme l'intervention qui aura lieu se fera

auprès d'élèves de type 'inadapté' (Janosz et al., 2000) et vise la réduction des comportements perturbateurs et l'augmentation des habiletés sociales, la chaîne développementale présentée sera celle d'un décrocheur potentiel ayant des troubles de comportement. Donc, les facteurs de risque sont inspirés de ceux du trouble des conduites (qui se trouve à l'intérieur de la catégorie des troubles de comportement) avec une emphase sur les aspects qui sont particulièrement en lien avec la scolarisation, ainsi que quelques facteurs de risque plus généraux du décrochage scolaire. Cependant, il est à noter qu'avoir un diagnostic de trouble des conduites ne sera pas un critère de sélection pour les participants à l'intervention, car probablement que peu d'élèves rempliront tous les critères nécessaires à l'établissement d'un tel diagnostic. Par contre, ils manifesteront certains de ces comportements en plus d'autres comportements perturbateurs. En effet, les troubles de comportement « regroupent un ensemble de comportements perturbateurs qu'une majorité d'enfants et d'adolescents manifestent à divers degrés en cours de développement comme, parmi d'autres, la désobéissance répétée, la provocation, le vol, le mensonge et l'agressivité verbale » (Dumas, 2002).

Facteurs de risque

Facteurs individuels.

Chez certains enfants, des facteurs de risque de manifester des troubles de comportement sont présents dès la naissance, tel qu'être de sexe masculin, avoir un faible quotient intellectuel et un tempérament difficile (Dumas, 2002). De même, être un garçon (Vitaro & Gagnon, 2001; Potvin et al., 2004) et avoir des habiletés intellectuelles et verbales faibles sont aussi des facteurs de risque du décrochage scolaires. D'ailleurs, ces faibles capacités, ainsi que l'échec et le retard scolaire, la motivation et un sentiment de

compétence faibles, sont les éléments constituant la qualité de l'expérience scolaire, qui est un des facteurs de risque des plus puissants du décrochage scolaire (Vitaro & Gagnon, 2000).

Les caractéristiques précoces de l'enfant influencent et sont influencées par des facteurs familiaux précoces (Dumas, 2002). Ceux-ci sont, par exemple, avoir des parents vivant de l'isolement social et ayant un statut socio-économique plus faible (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997), ainsi qu'avoir une mère présentant des symptômes dépressifs ou psychopathologiques ou encore avoir un père ayant des comportements antisociaux ou criminels (Dumas, 2002). De plus, des échanges réciproques de nature coercitive et punitive, une discipline parentale punitive et incohérente et le peu d'encouragement aux habiletés sociales, affectives et instrumentales sont d'autres facteurs familiaux qui augmentent les chances que l'enfant manifeste diverses formes d'agression, telles l'opposition, la provocation, les agressions mineures et les bagarres (Dumas, 2002). Ainsi, une fois l'enfant entré à l'école, présenter des problèmes d'agressivité et d'indiscipline ainsi que des troubles de comportement constituent d'autres facteurs de risque du décrochage (Potvin et al. 2004; Vitaro & Gagnon, 2000). Janosz et al. (1997) rapportent aussi que les troubles du comportement sont fortement liés à des difficultés scolaires. Aussi, avoir une vision négative de l'école conjuguée aux difficultés scolaires, des aspirations scolaires moins élevées, un haut taux d'absentéisme et un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires représentent des facteurs de risque individuels importants du décrochage (Potvin et al., 2004; Vitaro & Gagnon, 2000).

Facteurs familiaux.

Avant que l'enfant naisse et durant son développement, des facteurs de risque du décrochage scolaire sont déjà en place, tel que le fait que sa famille soit monoparentale ou recomposée, à faible revenu ou en situation de dépendance économique (Vitaro & Gagnon, 2000). Certains facteurs familiaux ont des effets particulièrement importants lorsque l'enfant entre au pré-scolaire et lors de l'école primaire, par exemple, la faible scolarisation des parents et les faibles attentes des parents envers leur enfant quant à sa scolarisation (Janosz et al., 1997). Ainsi, les parents s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leur enfant ou alors l'encadrement est caractérisé par un manque de supervision, de soutien et d'encouragement (Potvin, 2004; Vitaro & Gagnon, 2000). De plus, les parents « réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leur enfant » (Vitaro & Gagnon, 2000).

Lors de la scolarisation, ces caractéristiques des parents, associées à celles de l'enfant, particulièrement à des difficultés développementales, langagières et cognitives et des symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité, peuvent mener à un rendement scolaire faible de l'enfant. Les enfants ayant un rendement scolaire faible auraient une probabilité deux fois plus élevée de manifester des comportements dits délinquants (Dumas, 2002) et les troubles de comportement seraient des prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz et al., 1997).

Facteurs scolaires.

Tout d'abord, un rendement scolaire faible, particulièrement des résultats académiques faibles en français et en mathématiques est un facteur de risque important du décrochage scolaire (Potvin et al., 2004; Janosz et al., 2000). Dans les facteurs de risque au

plan scolaire se retrouvent aussi d'autres caractéristiques de l'élèves directement liées à l'école, telle qu'avoir de moins bonnes compétences cognitives, sociales et d'autonomie, une attitude plus négative envers l'école, de moins grandes aspirations scolaires et plus de troubles de comportement (Dumas, 2002; Janosz et al., 1997).

L'effet du faible rendement scolaire sur le décrochage est aussi médiatisé par le rejet des enseignants et leurs applications de sanctions répétées et par le rejet par les pairs. En effet, le rendement scolaire faible et les comportements perturbateurs provoquent ce rejet et ces sanctions des enseignants (Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 1999), auxquels s'ajoute le rejet par les pairs prosociaux et l'association à des pairs déviants (Dumas, 2002; Janosz et al., 1997). Cette combinaison de facteurs qui s'influencent mutuellement participe à créer une relation conflictuelle entre l'élève en difficulté et l'enseignant, ce qui contribue fortement au développement d'une perception négative du climat de classe par cet élève (Janosz & Le Blanc, 1996). Cette perception négative du climat de classe est aussi un facteur prédictif du décrochage scolaire.

Vitaro et Gagnon (2000) rapportent que plusieurs facteurs institutionnels influencent l'expérience scolaire des élèves et donc peuvent avoir un impact sur le décrochage scolaire. Un de ces facteurs est l'adoption par l'école d'une politique scolaire basée sur la punition et le retrait des élèves en difficulté des classes de cheminement scolaire normal.

Facteurs de protection

Facteurs individuels.

Posséder un bon répertoire d'habiletés sociales, avoir une estime de soi positive, développer sa maîtrise de soi et avoir confiance en ses compétences sont des facteurs de protection qui modifient l'impact des facteurs de risque mentionnés ci-haut. Utiliser des

stratégies d'adaptation efficaces, par exemple, la résolution de problème, contribue aussi à prévenir le décrochage scolaire, particulièrement pour les élèves ayant des troubles de comportement (Potvin et al., 2004).

Facteurs familiaux.

Plusieurs facteurs familiaux peuvent contribuer à améliorer l'adaptation scolaire et sociale de l'élève. Parmi ces facteurs, il y a avoir le soutien émotif de ses parents pendant des périodes de stress et entretenir une relation de qualité avec un adulte significatif. De plus, quand des parents offrent à leur enfant une bonne supervision, des règles structurées ou une cohésion familiale et adoptent un style parental démocratique, ils fournissent à leur enfant des facteurs de protection du décrochage scolaire (Potvin et al., 2004).

Facteurs de l'environnement scolaire

La réussite sur le plan scolaire est un des facteurs de protection des plus importants contre le décrochage scolaire. Entretenir de bonnes relations avec les enseignants est aussi un des facteurs de protection les plus détaillés dans la littérature (Potvin et al., 2004). Fallu et Janosz (2003), suite à une étude faite auprès d'adolescents à risque de décrocher, rapportent que ces élèves ont davantage bénéficié des relations chaleureuses avec leurs enseignants que les autres élèves et ils ont aussi été affectés de façon négative lorsque les relations étaient conflictuelles. Plus précisément, entretenir une bonne relation avec un enseignant, donc un adulte qui valorise la scolarisation, influencerait positivement les niveaux de risque de l'élève. En effet, l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire seraient positivement influencés par le sentiment qu'a l'élève d'être aimé et apprécié par ses enseignants (Fallu & Janosz, 2003). Il est important de noter que lorsque l'élève a « des

compétences sociales inadéquates, des attitudes négatives et réfractaires et un comportement turbulent » (Fallu & Janosz, 2003) les enseignants sont moins enclins à entrer en relation avec lui.

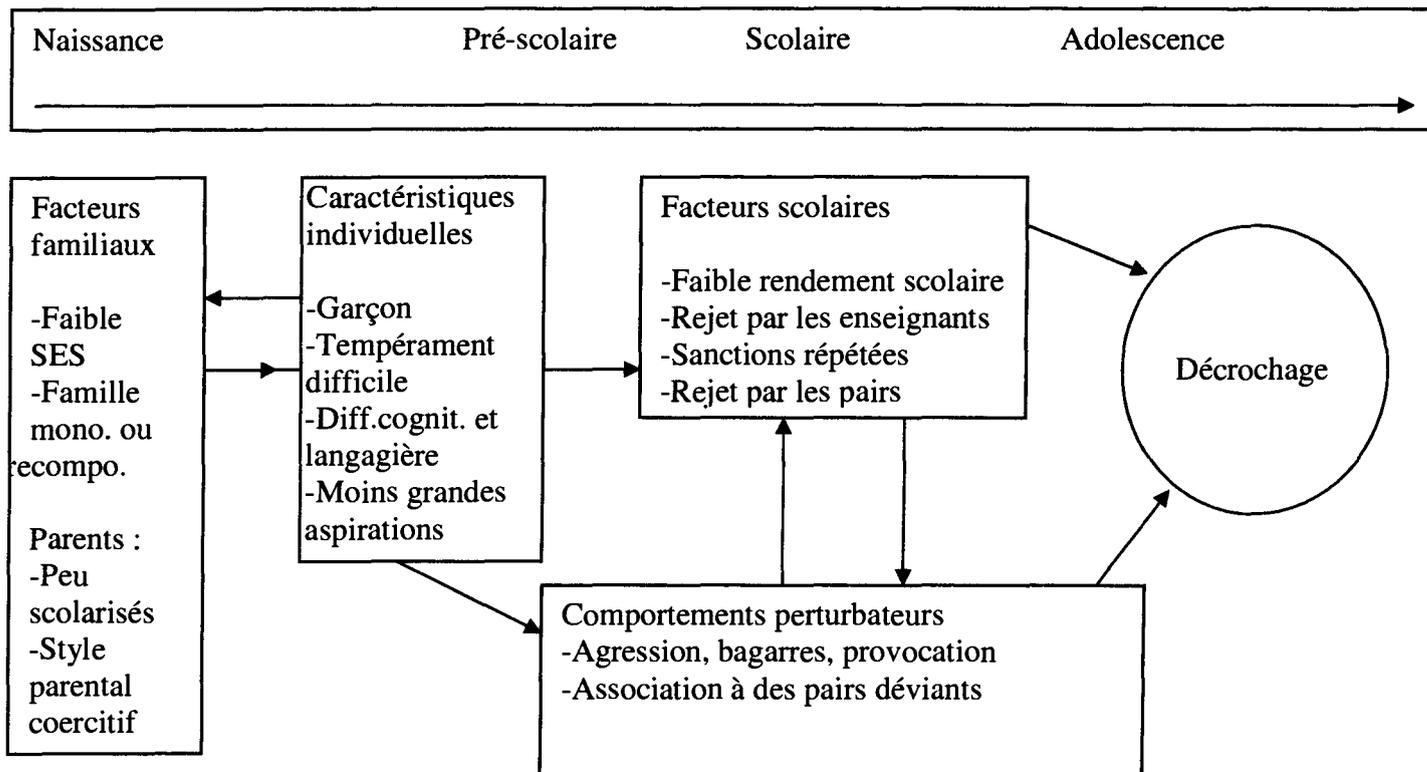
Troubles associés

Les troubles qui sont fréquemment associés au décrochage scolaire sont le trouble du déficit d'attention et d'hyperactivité, les troubles d'apprentissage et les troubles de comportement, et ce à l'enfance et à l'adolescence (Dumas, 2002; Janosz et al., 2000). Pour ce qui est de l'adolescence seulement, la délinquance (commission de délits, consommation de drogues et alcool), ainsi que l'abus de substances, la dépression, l'humeur dépressive, le retrait social et l'anxiété sont des troubles retrouvés chez les décrocheurs (Janosz & Le Blanc, 1996; Vitaro & Gagnon, 2000).

Chaîne développementale

En considérant les facteurs de risque exposés précédemment, voici la chaîne développementale d'un décrocheur potentiel de type inadapté. Donc, à la naissance de l'enfant des facteurs de risque individuels, tel être un garçon et avoir un tempérament difficile influencent et sont influencés par des facteurs familiaux comme un statut socio-économique faible et une famille de type monoparentale ou recomposée. Lors de l'entrée à l'école, des caractéristiques individuelle de l'enfant, par exemple, avoir des difficultés langagières et des aspirations scolaires moins élevées constituent des vulnérabilités importantes particulièrement lorsque les parents sont peu scolarisés et qu'ils adoptent un style parental coercitif. Ces facteurs interagissent et ont des impacts directs sur des facteurs scolaires, ainsi que des effets médiatisés par le développement de divers comportements

perturbateurs chez l'enfant. En retour, ceux-ci influencent et sont aussi influencés par des facteurs d'ordre scolaire. Finalement, les comportements perturbateurs de l'élève ainsi que les facteurs scolaires peuvent mener au décrochage.



Milieu de stage

L'intervention sera implantée à l'école secondaire Henri-Bourassa qui est située dans la ville de Montréal-Nord. Les membres du personnel qui y travaillent accueillent environ 2100 élèves par année. Les adolescents qui fréquentent cette institution sont d'origines ethniques multiples. Outre les Québécois de souche, les Haïtiens, les Hispanophones et les Arabes représentent la majorité de la diversité ethnique. L'école offre de l'enseignement aux niveaux un à cinq et plusieurs programmes sont offerts aux élèves, tels que le programme d'éducation internationale, le cheminement particulier et l'intégration à la formation professionnelle.

Interventions déjà expérimentées

Il existe une quantité impressionnante de programmes de prévention du décrochage scolaire. Toutefois, comme l'intervention vise la prévention du décrochage par la réduction des comportements perturbateurs et l'augmentation des habiletés sociales, les programmes qui seront présentés ont pour cible, entre autres choses, la prévention de l'agressivité chez les enfants et les adolescents agressifs ou à risque de le devenir. Évidemment, tous les programmes comportent au moins un volet mis en œuvre dans le milieu scolaire des participants.

Tout d'abord, une méta-analyse de Wilson, Lipsey, & Derzon (2003) révèle qu'en milieu scolaire, les types de programme les plus efficaces pour réduire les comportements agressifs sont premièrement les programmes ayant une approche comportementale ou de thérapie individuelle, puis l'entraînement aux habiletés sociales tout près en deuxième position. Des auteurs d'une étude empirique comprenant 56 programmes auxquels ont participé 2939 élèves en viennent à des conclusions similaires (Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor, & Logan, 2006). Les chercheurs ont démontré que les programmes de prévention ciblée implantés en milieu scolaire, qui ont pour objectifs la réduction des comportements agressifs, semblent amener des améliorations significatives de ces comportements tels qu'évalués par des instruments de mesure standardisés ou des observations factuelles. La majorité des interventions visant l'augmentation des habiletés sociales ainsi que la non-réponse à des situations de provocation (ex.: gestion de la colère) ont apporté des bénéfices significatifs pour les participants. Des résultats positifs peuvent être obtenus auprès d'élèves du secondaire, et ce dans des groupes d'intervention composés de filles et de

garçons ou de garçons seulement. Toutefois, les résultats à long terme doivent être davantage explorés, car les résultats obtenus ne sont pas significatifs (Mytton et al., 2006).

Quelques programmes sont particulièrement intéressants, car ils ont la qualité de figurer parmi les meilleures pratiques ou d'être parmi les programmes dits « prometteurs ». Premièrement le « Positive Action Through Holistic Education » (*PATHE*) est implanté dans les écoles secondaires et ses interventions agissent sur deux facteurs de risque en particulier, soit le trouble des conduites et le manque d'engagement. Au plan individuel, il y a entre autre la mise en place de services pour les élèves à risque visant à améliorer leur concept de soi, leur succès académique, et leur adhérence aux normes sociales (Catelano, Loeber, & McKinney, 1999). Des études démontrent que des élèves du secondaire ayant suivis le programme *PATHE* rapportent une baisse significative de la délinquance et de la consommation de drogues, ainsi qu'une baisse des suspensions et des punitions comparativement aux élèves du groupe contrôle (Catelano et al., 1999). En effet, une des évaluations du programme *PATHE* a été menée dans quatre écoles secondaires situées dans des quartiers pauvres et dont les habitants étaient principalement des Afro-américains. Les résultats ont montré une baisse de la délinquance, de la consommation de drogues, des suspensions et des actions disciplinaires contre les élèves ainsi qu'une augmentation de l'attachement à l'école, une amélioration du climat de classe et de la gestion de la discipline faite en classe. Les élèves à risque étaient plus nombreux à obtenir leur diplôme et avaient un taux de présence en classe plus élevé (Mihalic, Fagan, Irwin, Ballard, & Elliott, 2004).

Il semble que les limites de ce programme ne se situent pas au niveau de son efficacité mais plutôt dans les difficultés de son implantation. En effet, afin d'en retrouver les effets positifs, *PATHE* doit être implanté selon la mise en oeuvre prévue, car il faut

restructurer la façon de fonctionner de l'école en entier. D'ailleurs, des effets iatrogènes ont déjà été observés lorsque la mise en oeuvre n'avait pas été faite conformément au programme prévu (Gottfredson, Gottfredson, & Skroban, 1996).

Deuxièmement, le programme « Positive Action » de Carol Gerber Allred, est conçu pour les écoles, la famille et les communautés et vise à améliorer les performances académiques et les comportements d'enfants et d'adolescents âgés de cinq à dix-huit ans. Les facteurs de risque individuels adressés par Positive Action sont l'échec scolaire débutant à la fin du primaire, le trouble des conduites précoce et le manque d'engagement envers l'école. Les activités accomplies visent à amener les élèves à mieux comprendre qui ils sont et les conséquences de ce qu'ils font, ainsi qu'à reconnaître et pratiquer des pensées, des actions et des sentiments positifs, afin qu'ils deviennent des membres positivement actifs de la société (Curie & Watts, 2002).

Suite à l'implantation de Positive Action, une évaluation démontre une amélioration des performances académiques, des concepts de soi des adolescents, de la santé physique et psychologique, de la discipline, des relations parents-enfants et de l'implication des parents à l'école et dans la communauté, ainsi qu'une réduction de l'absentéisme, de la violence et de la consommation de drogues (Curie & Watts, 2002). Entre les années 1970 et 2001, ces résultats ont été validés grâce à une multitude de groupes de comparaison, dans plus d'une centaine d'écoles aux États-Unis, se situant dans des quartiers pauvres ou multiethnique ou homogène (Curie & Watts, 2002).

Le troisième programme est le « Aggression Replacement Training » (*ART*), qui est basé sur le concept que toutes les actions des enfants et des adolescents ont des causes internes et externes (influence des parents et des pairs). Au plan interne, les jeunes qui vivent de l'agressivité chronique manquent d'habiletés personnelles, interpersonnelles et

socio-cognitives qui constituent les comportements prosociaux. De plus, ils ont de la difficulté avec le contrôle de leur colère en ce sens qu'ils sont impulsifs et utilisent des moyens agressifs pour répondre à leurs besoins et atteindre leurs buts. Lorsque leurs comportements sont considérés sous l'angle des valeurs, ils répondent de façon plus égocentrique, concrète et avec un bas niveau de raisonnement moral (Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998). Le programme intervient donc sur ces trois aspects du comportement des adolescents agressifs

Tout d'abord, l'entraînement aux habiletés sociales est basé sur les principes de modelage, de pratiques comportementales et de renforcement social (Goldstein et al., 1998). Les auteurs utilisent ce type d'entraînement avec les jeunes agressifs dans les écoles. Ensuite, le programme inclut de l'entraînement à la gestion de la colère, qui vise à augmenter le contrôle de soi ainsi que la réduction ou le contrôle de la colère et de l'agression. Finalement, un autre aspect du ART est l'entraînement au raisonnement moral. Selon les auteurs (Goldstein et al., 1998), les adolescents délinquants utiliseraient un niveau de raisonnement moral inférieur aux autres adolescents, ce qui serait lié aux distorsions cognitives que font fréquemment ces adolescents agressifs.

Il est rapporté que lorsque le programme ART est administré avec ses trois composantes, il y a des effets positifs à long terme, en modifiant les comportements des adolescents agressifs et en changeant leurs valeurs (Goldstein et al., 1998). Depuis sa première publication complète dans les années 1980, le ART a fait l'objet de plusieurs études empiriques qui démontrent son efficacité (Goldstein, Nensén, Daleflod, & Kalt, 2004). De plus, ses bases théoriques, donc les éléments actifs du programme, sont aussi solidement validées (Goldstein et al., 2004).

Intervention proposée

Pertinence

Place dans la chaîne développementale.

L'intervention s'effectue au niveau des troubles de comportement, en tentant d'augmenter les habiletés sociales des participants et réduire leurs comportements perturbateurs, afin de briser le lien directe entre les comportements perturbateurs et le décrochage ainsi que le lien entre les comportements perturbateurs et le décrochage scolaire médiatisé par certains facteurs scolaires (rejet par les enseignants et les pairs et sanctions répétées).

Justification du choix de la cible d'intervention.

La réduction des comportements perturbateurs a été choisie, afin que les participants évitent les sanctions répétées, le rejet par les pairs pro-sociaux et l'association à des pairs déviants. Pour ce qui est de l'augmentation des habiletés sociales, avoir un bon répertoire d'habiletés sociales est un facteur de protection en soi et favorise une bonne relation avec l'enseignant et les pairs prosociaux. Ces facteurs influencent la qualité de l'expérience scolaire, qui a ensuite un impact sur le décrochage scolaire. De plus, les comportements perturbateurs sont des facteurs prédictifs directs du décrochage scolaire.

Choix de l'intervention.

Le programme principal retenu est le « Aggression Replacement Training »(ART) de Goldstein et McGinnis (1997), ainsi que le programme « Intervenir Autrement » de LeBlanc, Dionne, Proulx, Grégoire, & Trudeau-LeBlanc (2002), qui est essentiellement une traduction du ART, quelque peu modifié pour répondre aux besoins des adolescents

québécois en centre de réadaptation. Le programme ART est classé comme étant prometteur. En effet, il a été validé par plusieurs chercheurs auprès de différentes populations, mais il lui manque le critère d'être reproduit par une équipe de recherche indépendante pour obtenir le statut de meilleure pratique.

Les objectifs du programme ART sont de réduire les comportements agressifs, améliorer les habiletés sociales et les capacités de gestion de la colère ainsi qu'augmenter le niveau de développement moral des participants. Toutefois, dû aux présentes contraintes de temps, la composante concernant le développement moral n'est pas activement travaillée. Même si le contenu des habiletés est essentiellement le même pour le programme de Goldstein et McGinnis (1997) et celui de Le Blanc et al. (2002), ces derniers répartissent le contenu dans les catégories suivantes : habiletés pour la communication, habiletés pour la régulation de la colère, habiletés pour la gestion du stress et habiletés pour la résolution d'un problème. Ce sont donc ces catégories qui seront utilisées lors de l'administration du programme.

Afin de cibler le plus précisément possible les besoins des participants, un pré-test, soit l'Inventaire des Habiletés Sociales des Adolescents Québécois (IHSAQ) (Le Blanc & Morizot, 2007) est administré aux élèves des deux groupes-classe. Les habiletés pour lesquelles les participants recrutés ont obtenus les résultats les plus faibles sont les habiletés qui sont travaillées lors du programme, donc qui détermine le contenu. Ainsi, l'intervention est assurée de répondre aux besoins des participants. Ils pourront donc mettre en pratique les habiletés dans plusieurs situations de leur vie quotidienne, mais elles leur seront particulièrement utiles à l'école ou lors de leurs stages d'initiation à l'emploi.

L'ensemble des activités du programme ART (Goldstein & McGinis, 1997) et de *Intervenir Autrement* (Le Blanc et al., 2002), sauf celles abordant le développement moral,

contiennent les mêmes modalités d'apprentissage qui suivent toujours la même séquence. En effet, il y a d'abord une partie d'enseignement de l'habilité sociale visée, puis du modelage fait par l'animatrice et la co-animatrice. Ensuite, tous les participants accomplissent des jeux de rôles qui mettent en pratique l'habilité travaillée et des rétroactions sur els jeux de rôle sont partagées entre les animatrices et les participants.

Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations.

Le programme ART a été choisi, car c'est un programme qui est classé prometteur, qui répond aux besoins de la clientèle, qui a été conçu pour le milieu scolaire et dont les manuels sont disponibles pour administrer le programme. Quant à elle, l'adaptation de Le Blanc et al. (2002) fournit des outils supplémentaires pour ce qui est du contenu des activités, ainsi que de l'évaluation de la mise en œuvre, et ce dans une perspective psychoéducative. De plus, un instrument validé et standardisé (IHSAQ) (Le Blanc & Morizot, 2007) pour une population québécoise est disponible, afin de mesurer et cibler les besoins des participants, puis de mesurer les effets du programme.

Apport de l'intervention proposée à l'organisme.

Les professionnels de l'école secondaire Henri-Bourassa, ainsi que les professeurs et les directeurs ont soulevé les nombreux problèmes qu'ils rencontraient avec les élèves d'IFP par rapport à leurs comportements perturbateurs. L'intervention pourrait donc être bénéfique, car elle vise une diminution des comportements perturbateurs et une amélioration des habiletés sociales. En effet, si les élèves s'attirent moins de sanctions, leur rendement scolaire risque de s'améliorer et cela allègera la tâche des enseignants, des professionnels et des membres de la direction. De plus, il est souhaité que les relations entre

les élèves et les professeurs soient améliorées, ce qui pourrait rétablir un climat de classe positif, car celui-ci est présentement problématique au sein des groupes-classe d'IFP.

Méthodologie

Descriptions

Participants

Caractéristiques.

Les participants sont des adolescentes et des adolescents âgés entre 15 et 18 ans étudiant dans des classes d'initiation à la formation professionnelle (IFP). Ces élèves se trouvent dans ce type de classe, car ils ont accumulé énormément d'échecs scolaires et parce qu'ils ne peuvent plus fonctionner dans une classe ayant le type d'encadrement habituel. Ils sont donc seulement vingt adolescents dans la même classe et ne font que les matières de base (français, anglais, mathématiques et exploration de métiers). De plus, dans le but qu'ils se dirigent vers une école de métier, ils participent à des stages de travail pendant certaines parties de l'année scolaire. Ces élèves présentent un important manque de motivation scolaire, donc ils s'absentent souvent de l'école et arrivent en retard à leurs cours fréquemment, ainsi qu'à leurs stages.

Un nombre important de retraits de classe, de suspensions internes et externes et d'expulsions sont remarqués pour les élèves des classes d'IFP. Ces mesures disciplinaires sont souvent causées par leurs comportements perturbateurs tels que le refus de faire le travail demandé, de l'impolitesse envers les enseignants ou d'autres figures d'autorité et des conflits et des bagarres entre les pairs. Pour certains de ces adolescents, ces conflits entraînent à la longue des relations difficiles avec les enseignants et les pairs prosociaux et même le rejet par ces derniers.

Recrutement.

Parmi les élèves de l'une des deux classes d'IFP, huit individus participent au programme. Ils ont été sélectionnés sur la base de leur résultat au pré-test de l'IHSAQ (Le Blanc & Morizot, 2007). En effet, quatre adolescents se trouvant parmi les élèves ayant eu les scores les plus bas et quatre de ceux ayant obtenu les scores les plus hauts ont été sollicités pour recevoir l'intervention. Le fait d'inclure les adolescents ayant eu les scores les plus hauts, donc les « meilleurs » prosociaux est nécessaire. En effet, Dishion, McCord, & Poulin (1999) ont démontré que des contacts répétés entre des adolescents à risque de comportements déviants au sein d'un groupe d'intervention peuvent entraîner des effets iatrogènes. Ils suggèrent donc de mélanger des adolescents agressifs avec des adolescents prosociaux lors d'interventions en groupe.

Afin de constituer le groupe des huit élèves qui recevront l'intervention, des stratégies de recrutement ont été mises en place. Tout d'abord, l'activité a été présentée aux adolescents sélectionnés comme étant distrayante et potentiellement utile pour la réussite de leurs stages. De plus, il a été dit que les participants auront des activités récompenses pour leur implication.

Buts et objectifs

Objectif général distal.

Réduire le taux de décrochage scolaire chez les individus ciblés.

Objectif général 1.

1. Augmenter les habiletés sociales.

Objectifs spécifiques.

- a) Que les participants augmentent leurs scores à l'Inventaire des habiletés sociales des adolescents québécois (IHSAQ) suite à l'intervention.
- b) Que les participants augmentent leur score à un indice de popularité suite à l'intervention (voir annexe 1).

Objectifs général proximal 2.

- 2. Réduire le nombre de comportements perturbateurs.

Objectifs spécifiques.

- a) Que l'enseignant augmente le rapport entre le temps passé à transmettre de la matière et le temps passé à faire des interventions disciplinaires (voir annexe 2).
- b) Diminuer le nombre de retraits de classe, des suspensions internes et externes et des expulsions.

Animateurs

L'instigatrice du projet est l'animatrice principale et il y a une co-animatrice. Il est nécessaire que l'animatrice et la co-animatrice soient présentes à toutes les activités, car le modelage est une composante essentielle du programme. La co-animatrice est une intervenante psychosociale en toxicomanie. Elle est à l'aise pour faire des jeux de rôle devant les élèves de la classe et aider à la gestion de leurs comportements. Elle a aussi les capacités et le temps à investir pour préparer le déroulement des activités avec l'animatrice principale et pour remplir différentes mesures (journal de bord et liste à cocher).

En plus de ses tâches de responsable du projet et d'animatrice principale (préparation et organisation des activités, enseignement, modelage), l'animatrice se chargera de la gestion du groupe de participants. Au cours de sa formation en psychoéducation, elle a effectué un stage auprès d'adolescents en centre de réadaptation, travaillé avec des adolescentes en foyer de groupe et a longtemps occupé un emploi dans une maison des jeunes. Elle est donc très à l'aise de motiver les adolescents à participer et souligner leurs forces et elle n'éprouve pas de difficulté à faire respecter les règlements établis, donc de gérer les comportements des adolescents, et ce en maintenant une relation de confiance qu'elle parvient à créer assez rapidement.

Programme et contenu

Idéalement, une habileté différente est abordée à chaque activité. Toutefois, si une habileté n'est pas acquise de façon acceptable par l'ensemble des participants, elle sera pratiquée jusqu'à ce que tous les participants en maîtrisent les étapes comportementales. Les dix activités réalisées dans le cadre du programme respectent toujours la même procédure. La répétition est en effet un élément clé dans l'apprentissage des habiletés sociales.

1. Au début des activités : dire l'objectif de l'activité, le code et procédures et une brève présentation du contenu de l'activité.
 1. Présenter l'habileté à travailler durant l'activité.
 2. Les points d'apprentissage de l'habileté à travailler sont expliqués aux participants.
 3. L'animatrice et la co-animatrice font la démonstration des points d'apprentissage de l'habileté (modelage).

4. Les points d'apprentissages de l'habileté sont pratiqués par les participants dans le cadre de jeux de rôle. Chaque participant doit pouvoir jouer le personnage principal au moins une fois.

5. Rétroaction sur les jeux de rôle.

Ces informations sont tirées de l'adaptation de Le Blanc, Berbier, & Trudeau-Le Blanc (2005).

Suite à l'analyse des résultats obtenus lors de l'administration de l'IHSAQ (Le Blanc & Morizot, 2007), voici les habiletés que les participants connaissent et pratiquent peu, donc celles qui sont travaillées lors des activités. Ces habiletés sont tirées du livre *Intervenir Autrement* (Le Blanc et al., 2002) et elles sont abordées à l'aide de l'adaptation de Le Blanc et al. (2000).

1- Demander de l'aide.

2- Se conformer à des instructions.

3- Défendre ses droits.

4- Évitez les problèmes avec autrui.

5- Maîtriser sa colère.

6- Maîtriser une situation embarrassante.

7- Réaction à l'échec.

8- Se soustraire aux influences d'un groupe.

9- Résolution de problème.

Contexte spatial

Les activités se font dans un local de classe, car c'est l'environnement le mieux adapté à la mise en œuvre des activités. Les bureaux sont aménagés de façon à ce que tous puissent interagir et un espace est libéré pour mettre en scène les jeux de rôles. Le tableau de la classe ainsi que les affiches qui accompagnent l'activité sont visibles pour tous les participants. Si un jour ce local de classe n'est pas disponible, la salle utilisée devra tout de même avoir des chaises et être suffisamment grande pour que les jeux de rôles puissent être exécutés et les échanges favorisés.

Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les activités se font une fois par semaine pendant dix semaines et leur durée est d'environ 45 à 60 minutes chacune. Les activités ont lieu à la deuxième période du matin, afin que les participants soient le plus réceptif possible à l'intervention. De plus, il est souhaitable qu'elles aient lieu au même moment à chaque semaine. Par contre, les contraintes du milieu scolaire font que ce ne sera peut-être pas toujours possible. Par exemple, il peut arriver que les élèves ne puissent pas manquer l'enseignement prodigué à cette période ou encore qu'ils aient un examen. Des ententes avec les enseignants sont privilégiées, mais l'animatrice doit aussi s'adapter aux besoins du milieu.

Stratégie de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation)

Les moyens utilisés pour faire un entraînement aux habiletés sociales sont l'enseignement, le modelage, la pratique de jeux de rôle et la rétroaction. L'enseignement magistral est fait par l'animatrice et consiste à expliquer ce qu'est l'habileté à travailler, ses étapes et comment elle est utilisée dans la vie de tous les jours. Afin d'offrir aux

participants un soutien visuel, des affiches et un tableau sont utilisés pour écrire les étapes comportementales de l'habileté. Lors du modelage, les participants sont encore plutôt passifs, puisqu'ils observent l'animatrice et la co-animatrice jouer une scène dans laquelle elles doivent mettre en pratique l'habileté visée. Par la suite, les participants sont davantage actifs, car ils sont les acteurs des jeux de rôles dans lesquels ils pratiquent l'habileté. Afin que tous les adolescents utilisent l'habileté directement, chacun doit jouer le rôle principal au moins une fois. Il est important que les mises en situation utilisées lors du modelage et des jeux de rôle soient des exemples de situations qui ont de fortes chances d'être vécues par les adolescents dans leur quotidien.

Stratégie de gestion des comportements

Codes et procédures.

Lors des activités, les règlements de l'école doivent être suivis par les participants. Le respect de soi-même et des autres adolescents reçoit une attention particulière. À ce titre, la confidentialité est exigée, soit que ce qui arrive au cours des activités ne soit pas colporté. La participation et l'écoute active sont aussi considérées comme étant des règlements, puisque ces comportements témoignent d'un respect envers les participants et les animatrices.

Renforcement.

Le renforcement est fait principalement de façon verbale. Les adolescents sont félicités tout au long de l'activité pour leur participation et selon leur degré d'implication. L'animatrice et la co-animatrice sont attentives à tous les comportements prosociaux tels le respect des règles, l'écoute et l'entraide entre pairs et les soulignent au participant seul ou devant l'ensemble du groupe.

Punition.

Tous les comportements inadéquats peuvent se rapporter à une infraction à la règle du respect. En effet, ces comportements, par les conséquences qu'ils entraînent, constituent un manque de respect à l'individu, aux autres membres du groupe et aux animatrices. La punition pour l'adoption de tels comportements est plutôt sous forme de conséquence logique. En effet, le ou les participants en faute doivent s'excuser aux victimes de leurs actes. Les autres formes de punition utilisées sont négatives, soit le retrait de renforcements ou de privilèges. Il est à noter qu'il n'y a pas de retrait de l'activité à moins que l'adolescent représente un danger physique ou moral important pour les autres participants (Le Blanc et al., 2005).

Stratégie de transfert et de généralisation

La première stratégie de généralisation se retrouve à l'intérieur des activités. Le fait d'utiliser, durant les jeux de rôle, des mises en situation que les participants pourraient véritablement expérimenter dans leur vie de tous les jours favorise la participation et la généralisation des acquis. Des situations pouvant se produire avec des pairs, des amis, des membres de leur famille, des membres du personnel de l'école ou encore avec des employeurs sont donc jouées par les participants. De plus, des mises en situation d'événements qu'ils pourraient vivre lors des stages accomplis au cours de l'année sont explorées.

La deuxième stratégie est un soutien offert aux enseignants. L'animatrice leur explique des moyens de faire de l'utilisation au quotidien, afin d'aider les élèves à généraliser ce qu'ils ont appris lors des activités. Comme ce ne sont pas tous les élèves de la classe qui participent aux activités, l'animatrice prend une quinzaine de minutes à chaque semaine,

afin d'enseigner à tous l'habileté qui aura été travaillée avec les participants. Des affiches expliquant les étapes comportementales de l'habileté sont accrochées en permanence dans la classe. Grâce à ces deux stratégies, il sera plus facile pour l'enseignante de faire de l'utilisation.

Système de reconnaissance

En plus d'être un moyen pour gérer les comportements, le renforcement verbal tel que décrit précédemment est le moyen le plus fréquemment utilisé dans le système de reconnaissance. Aussi, des renforcements matériels sont parfois utilisés, comme des bonbons et des chocolats pour récompenser des comportements désirés.

Au milieu et à la fin du programme, les participants pourront profiter d'une activité récompense. Ils décideront avec l'animatrice de la nature de l'activité, qui vérifiera ensuite la faisabilité de leur choix. S'ils préfèrent, les participants pourront choisir d'avoir une plus petite activité récompense à la fin de chaque animation (dans la quinzaine de minutes qu'il restera à la période).

Évaluation de la mise en œuvre

L'évaluation de la mise en œuvre se fait à quatre niveaux, soit la quantité et la qualité du contenu livré, ainsi que la quantité et la qualité du contenu reçu.

Premièrement, le contenu livré représente l'adhérence au contenu du programme lors de son administration par l'animatrice et la co-animatrice. Pour cette intervention, la quantité se retrouve dans le nombre d'activités effectuées et dans le nombre d'étapes prévues au programme qui ont effectivement été appliquées. Afin d'en faire l'évaluation, l'animatrice remplit un journal de bord et note à chaque semaine quelle activité a été faite.

Si elle n'a pu avoir lieu, alors elle note si elle est annulée ou si elle sera reprise (voir annexe 1). De plus, l'animatrice utilise une liste à cocher comprenant les éléments du contenu tel que pris dans Goldstein et McGinnis (1997) et Le Blanc et al. (2000) (voir annexe II). L'animatrice et la co-animatrice peuvent se référer à cette liste avant, pendant et à la fin de l'activité. Les items sont cochés au fur et à mesure qu'ils sont exécutés ou seulement à la fin de l'activité.

Deuxièmement, la qualité du contenu livré réfère à la qualité de l'animation. Il est donc demandé aux participants d'en faire l'évaluation grâce à un court questionnaire, et ce à la fin de chaque activité (voir annexe III).

L'animatrice et la co-animatrice font aussi une auto-évaluation de la qualité du contenu livré. Elles tiennent un journal de bord en y inscrivant des commentaires sur les forces et les faiblesses de leur animation (voir annexe IV).

Le contenu reçu renvoie à la quantité et la qualité du contenu du programme administré aux participants. La quantité, soit l'exposition des participants au contenu, est évaluée grâce à une feuille de présence complétée par l'animatrice, et ce à chaque séance. Sur cette feuille sont inscrits les motifs de l'absence des participants absents, ainsi que des détails quant au contenu manqué par un élève qui est arrivé en retard, qui est parti avant la fin ou qui a été retiré de l'activité (en cas de nécessité extrême) (voir annexe V).

Afin d'évaluer la qualité du contenu reçu, un questionnaire est administré aux participants. Il s'agit d'une courte auto-évaluation de la qualité de leur participation (voir annexe VI).

Évaluation des effets

Devis

Le devis de recherche utilisé est de type quasi-expérimental, soit le protocole à groupes non-équivalents. En effet, il y a dans l'école trois classes d'initiation à la formation professionnelle, ce qui offre la possibilité d'avoir un groupe contrôle. Les élèves de l'un des groupes-classe ne reçoivent aucune intervention et constituent donc le groupe contrôle. Dans l'autre groupe-classe, les huit adolescents qui ont été ciblés reçoivent l'intervention (groupe expérimental 1) alors que le reste des élèves du groupe ne reçoivent que la partie enseignement de l'habileté (groupe expérimental 2). Tous les adolescents passent les pré-tests et les post-tests. Les résultats des trois groupes ainsi formés sont comparés afin de déterminer s'il existe des différences significatives entre eux.

Toutefois, les membres des groupes expérimentaux et ceux du groupe contrôle ne sont pas nécessairement parfaitement équivalents, car il est impossible de faire des assignations aléatoires. Le degré d'équivalence sera donc établi à partir des résultats obtenus à l'IHSAQ (Le Blanc & Morizot, 2007) ainsi qu'à l'aide d'un court questionnaire administré aux élèves en début d'année, relevant des données socio-démographiques (ex : âge, sexe, quartier habité).

Instruments et procédures

Le premier instrument utilisé pour mesurer les effets du programme se rapporte au premier objectif spécifique à savoir que les participants augmentent leurs scores à l'IHSAQ. Ce questionnaire sera donc l'instrument de mesure employé. Il a pour but de mesurer le degré d'acquisition des habiletés sociales par les participants et peut donc être utilisé pour évaluer les effets du programme. La passation du questionnaire se fera avant et

après l'intervention et sera complété par les élèves des trois groupes. Une brève description du questionnaire ainsi que certaines de ses qualités psychométriques sont rapportées ci-dessous.

L'IHSAQ comporte 263 questions qui évaluent directement les éléments de chaque habileté incluses dans le programme *Intervenir Autrement* (Le Blanc et al., 2002). Ces questions font partie de trente-quatre échelles qui représentent chacune des habiletés interpersonnelles. Lors du pré-test, les 263 questions ont été répondues par les élèves puisque chaque habileté devait recevoir un score permettant de déterminer son degré de maîtrise par les participants. Toutefois, au moment du post-test, seules les questions associées aux habiletés travaillées lors du programme seront administrées, et ce pour tous les élèves ayant complété le pré-test. La plupart des questions sont sous une forme positive, mais la forme négative est aussi utilisée afin de minimiser la monotonie et l'obtention de patrons de réponses. Les réponses aux questions se situent sur une échelle de type Likert en cinq points (jamais, rarement, parfois, souvent, toujours). Les tests de validité et de fidélité ont été produits grâce à un échantillon total de 2349 adolescentes et adolescents.

Fidélité.

La fidélité a été mesurée par des testes de cohérence interne et par test-retest. Tout d'abord, la cohérence interne des échelles a été vérifiée de plusieurs façons, mais il est à retenir que 30 des 34 échelles ont obtenu des Alpha de Cronbach de .80, trois étaient de .75 et une entre .70 et .75. Donc, chacune des 34 échelles mesure uniquement l'habileté qu'elle doit mesurer. Pour ce qui est du test-retest, la corrélation obtenue entre les résultats au premier test et ceux du deuxième test (six semaines plus tard) est d'en moyenne .62 avec un

écart-type de .08 varient entre 0,48 et 0,77 et toutes les corrélations sont statistiquement significatives (Le Blanc & Morizot, 2007).

Validité.

Les échelles de l'IHSAQ ont été testées par rapport à cinq types de validité, soit de construit (confirmée par deux formateurs expérimentés et par analyse statistique), de contenu (validée par plusieurs intervenants), discriminante (significative pour 28 échelles), prédictive (significative pour 27 échelles) et multiméthode (corrélations inter-juge, significative avec une moyenne de .23) (Le Blanc & Morizot, 2007).

Le deuxième objectif spécifique est que les participants augmentent leur score à un indice de popularité. Cet indice est calculé selon le nombre de nominations positives que reçoivent les participants par les autres élèves de leur groupe-classe en réponse à deux questions. Ces dernières visent à déterminer avec qui selon les pairs ils préfèrent travailler et avec qui ils aiment le plus se tenir (voir annexe VIII). En effet, si les participants reçoivent plus de nominations après l'intervention, cela pourrait être un indice que les pairs les considèrent comme étant plus prosociaux, donc que les participants appliquent plus d'habiletés sociales. Les élèves des trois groupes complètent donc cette mesure avant et après l'intervention.

Les deux autres objectifs spécifiques se rapportent à l'objectif général qui est la réduction des comportements perturbateurs chez les participants. Le premier de ces objectifs, soit que l'enseignant augmente le rapport entre le temps passé à transmettre de la matière et le temps passé à faire des interventions disciplinaires, est mesuré par deux instruments. Tout d'abord, l'animatrice fait des observations dans les classes auxquelles

appartiennent les participants des groupes expérimentaux ainsi que celui du groupe contrôle. Elle chronomètre le temps que l'enseignante passe à enseigner de la matière et celui qu'elle doit utiliser pour faire des interventions disciplinaires. Elle note ces temps et en fait une moyenne pour les observations faites avant la mise en place du programme, qu'elle comparera aux moyennes calculées pendant et après l'intervention. Elle prend au moins trois mesures lors de la semaine précédant l'intervention, trois pendant l'intervention et trois dernières dans la semaine suivant l'arrêt de l'intervention.

La deuxième façon de mesurer cet objectif est une estimation faite par l'enseignante elle-même du temps qu'elle a passé à enseigner de la matière et celui qu'elle a dû utiliser pour faire des interventions disciplinaires pour une période donnée. Tout comme l'animatrice, elle complète cette mesure au moins trois fois avant l'intervention, trois fois pendant et trois fois après et des moyennes seront comptées pour ces trois périodes (voir annexe IX).

Pour ce qui est du deuxième objectif spécifique, soit de diminuer le nombre de retraits de classe, des suspensions internes et externes et des expulsions, l'animatrice recueille ces données dans le dossier de l'élève. En effet, toutes ces sanctions disciplinaires sont inscrites dans le dossier électronique de chaque élève, dossier auquel l'animatrice a accès.

En conclusion, il est attendu que suite à l'intervention, les participants auront augmenté leur répertoire comportemental d'habiletés pour la communication, la régulation de la colère, la gestion du stress et la résolution d'un problème tel qu'auto-rapporté et perçu par les pairs. De plus, il est espéré que les participants auront réduit le nombre de comportements perturbateurs adoptés et que cela aura permis aux enseignantes de passer plus de temps à enseigner de la matière académique au détriment du temps passé à faire des

interventions disciplinaires et que cette réduction des comportements perturbateurs entraînera la diminution du nombre de retraits de classe, des suspensions et des expulsions.

Résultats

Évaluation de la mise en œuvre

Sujets

Caractéristiques.

Tel que prévu initialement, les adolescents recevant l'intervention provenaient de la classe d'IFP4. Ils étaient six garçons (83,3 %) et une fille (16,7%) dont la moitié était âgée de 16 ans et l'autre de 17 ans. Dans ce groupe-classe (groupe expérimental 2), 50 % des autres élèves sont de sexe masculin et 50 % de sexe féminin. Une majorité de ces jeunes est âgée de 16 ou 17 ans (72%) et les autres de 15 ou 18 ans. Contrairement à la description précédente, peu de mesures disciplinaires ont été appliquées pour refus de faire le travail demandé, impolitesse et bagarre entre les pairs, et ce pour l'ensemble des élèves des groupes expérimentaux et du groupe contrôle.

Les adolescents du groupe contrôle sont équivalents aux plans du sexe et de l'âge des participants. Ils sont cependant un peu plus jeunes, environ les deux tiers d'entre eux ont 16 ou 17 ans et un tiers a 15 ans. De plus, ils sont représentés par une légère majorité de filles (63%).

Recrutement.

La sélection des participants devait se faire sur la base de leurs résultats à l'IHSAQ (Le Blanc, & Morizot, 2007) administré en pré-test et c'est effectivement ce qui a été

accompli. Comme prévu, une analyse des résultats des élèves dans un des groupe-classe (groupe expérimental 2) a été effectuée et les quatre personnes ayant les scores les plus bas et les quatre ayant les scores les plus élevés ont été recrutées. L'animatrice a présenté le programme aux huit élèves ciblés et six d'entre eux ont accepté de participer au programme. Deux autres élèves ont alors été invités à participer aux activités. Cependant, ces élèves avaient des scores moins extrêmes, donc qui se rapprochaient de la moyenne de 50. De plus, l'adolescent ayant le score le plus haut a quitté l'école au cours du programme pour rejoindre les rangs de l'armée (après la deuxième activité) et celle ayant le score le plus bas a décidé d'abandonner le programme après une activité car elle se sentait incapable de faire els jeux de rôle (par gêne excessive).

Buts et objectifs

L'objectif général distal ainsi que les objectifs généraux proximaux n'ont pas été modifiés. Toutefois, un des objectifs spécifiques, soit « Diminuer le nombre de retraits de classe, de suspensions internes et externes et d'expulsions » n'a pas été poursuivi puisque ces sanctions disciplinaires ont été très rarement utilisées par les enseignants avant, pendant et après l'intervention.

Animateurs

Aucune modification n'a été apportée à cette composante. Tel que planifié, l'instigatrice du projet planifiait, organisait et animait les activités et la co-animatrice (intervenante en toxicomanie) exécutait le modelage avec l'animatrice, elle a participait aux rétroactions ainsi qu'à la gestion des comportements des adolescents et elle faisait un retour

avec l'animatrice sur les forces et les faiblesses de leur animation. En fait, chacune a exécuté son rôle conformément à ce qui est prescrit dans la mise en œuvre du programme.

Tel qu'attendu, l'animatrice a été capable de créer une relation de confiance avec les participants, ainsi ceux-ci participaient activement aux activités et respectaient les règlements établis. L'animatrice a su les mettre à l'aise et les encourager, alors une complicité s'est formée entre elle et les membres du groupe et s'est perpétuée après la fin du programme.

Qualité de l'animation.

À la fin de chaque activité, l'animatrice effectuait une auto-évaluation de sa performance d'animation. Comme la planification initiale le prévoyait, elle notait librement ses forces et ses limites et la co-animatrice lui transmettait aussi ses observations. En général, elle relève faire beaucoup de renforcement positif verbal, être capable de maintenir l'attention des participants ainsi que de les garder centrés sur la tâche, et ce par divers moyens tel que l'utilisation d'exemples concrets illustrant l'application des habiletés sociales. Par contre, elle remarque trop diriger les discussions avec les participants et ne pas leur laisser assez de place pour explorer le contenu.

Les participants évaluaient eux aussi la qualité de l'animation après chaque activité en répondant à deux questions dont les réponses se notaient sur une échelle de type Lickert dont les scores possible se situent entre 0 et 4 (voir annexe III). La moyenne des scores obtenue pour l'animation lors de l'activité trois (Défendre ses droits) est la plus faible alors que celle de l'activité huit (Résolution de problèmes) est la plus élevée, soit le score maximal. Dans l'ensemble, les participants semblent avoir bien apprécié l'animation et dans certains cas beaucoup aimé puisque le moyenne des scores est de 3,7.

Programme et contenu

Pour ce qui est de l'adhérence au contenu (contenu livré), à cause d'un manque de temps, l'animatrice et la co-animatrice durent décider quelle habileté serait éliminée du programme. Elles ont fait leur choix en fonction des objectifs distaux visés ainsi que grâce à l'identification des besoins prioritaires des participants. L'habileté qui n'a pas été abordée est « Se soustraire aux influences d'un groupe ». Bien que cette habileté s'avère être tout aussi utile que les autres habiletés retenues pour atteindre les objectifs généraux, elle aurait été un peu moins profitable pour les participants dans le cadre d'un stage ou d'un futur emploi, alors que l'animatrice avait dit aux participants qu'elle tenterait, entre autres choses, de les outiller pour de telles expériences.

Toutes les habiletés abordées provenaient des programmes ART et Intervenir Autrement et chacune de leurs étapes comportementales ont été respectées. Cependant, lors de la dernière activité soit « Résolution de problèmes », l'animatrice a modifié le contenu sur-le-champ. En effet, lors de la présentation de l'habileté aux participants, ceux-ci ont démontré un grand désintérêt pour la résolution de problèmes, car ils avaient pratiqué cette technique depuis le primaire et ils en étaient maintenant blasés. L'animatrice a donc décidé de donner un défi aux adolescents, soit qu'en plus d'exécuter une résolution de problème en respectant les étapes comportementales qui y sont associées, les participants devaient inclure le plus d'habiletés possibles vues au cours des semaines précédentes en produisant leurs étapes comportementales respectives. Les participants ont alors mobilisé leur attention et leur énergie afin de réussir le défi lancé par l'animatrice, se surpassant ainsi en termes de participation et d'intégration des apprentissages.

Dans le manuel utilisé pour l'animation des activités d'apprentissage des habiletés de communication (Le Blanc & al., 2005), se trouvent les étapes à suivre pour mettre en place l'ensemble des activités d'habiletés sociales telles que conçues dans le programme *Intervenir Autrement*. L'animatrice s'est servie de ce manuel pour définir les étapes à accomplir ainsi que l'ordre de leur exécution, puis d'une liste à cocher pour s'assurer de l'adhérence au programme, mais tel n'a pas toujours été le cas (voir annexe II). En fait, les étapes constituant les ingrédients actifs du contenu ont été préservées, soit l'enseignement, le modelage, les jeux de rôles et la rétroaction, mais de légères modifications ont été apportées dans la mise en œuvre. Par exemple, l'animatrice ne répétait pas les codes et procédures au début de chaque activité comme elle aurait dû le faire selon le programme *Intervenir Autrement*, car les participants les respectaient très bien. Aussi, compte tenu de l'âge des adolescents, l'animatrice ne préparait pas les jeux de rôles avec eux tel que suggéré dans le manuel, elle laissait plutôt le personnage principal organiser sa propre improvisation.

Contexte spatial

La première activité s'est déroulée dans une salle de classe, ce qui suivait les recommandations inscrites dans le programme *Intervenir Autrement*. Toutefois, les rencontres subséquentes ont été menées au café-étudiant. Ce choix s'explique par le système de reconnaissance exploité. En effet, lorsque chaque participant interprétait au moins une fois le personnage principal lors des jeux de rôle, les participants gagnaient les dernières 15 minutes de la période pour s'amuser avec les jeux disponibles dans ce local (soccer sur table, console de jeu PlayStation 2, cartes à jouer, etc).

Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les moments et la durée des activités ont eu lieu exactement tel que prévu dans la planification initiale, soit tous les jeudis à la deuxième période et l'animation du contenu prenait de 45 à 60 minutes. Pendant le temps restant à la période de 75 minutes, les participants pouvaient profiter des jeux disponibles dans le local.

Pour ce qui est de l'adhérence au programme en terme de quantité, neuf activités devaient être présentées, mais dû à des contraintes de temps, seulement huit activités ont pu être réalisées.

L'animatrice notait l'exposition au programme grâce à une feuille de présence (contenu reçu). Tout d'abord, l'adolescent ayant obtenu le plus haut score à l'IHSAQ, donc « le plus prosocial » a quitté l'école pour s'enrôler dans l'armée, et ce après la deuxième activité. Des six participants restants, trois ont assisté à toutes les activités (50%) deux en ont manqué une seule et une était absente lors de trois activités.

Stratégie de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation)

Dans le programme ART et Intervenir Autrement, les moyens utilisés pour faire un entraînement aux habiletés sociales sont l'enseignement, le modelage, les jeux de rôles et la rétroaction, alors se sont les moyens qui avaient été planifiés et qui ont effectivement été appliqués. Donc, à chaque activité l'animatrice expliquait les étapes de l'habileté à travailler, puis elle et la co-animatrice exécutait au moins un jeu de rôle dans lequel l'habileté était pratiquée (modelage). Ensuite, chaque participant produisait au moins un jeu de rôles dans lequel il était le personnage principal, et mettait en application les étapes comportementales de l'habileté. Après chaque jeux de rôle, le personnage principal devait faire une rétroaction sur ce qu'il venait de mettre en scène, ensuite les autres participants et

la co-animatrice pouvaient eux aussi émettre des commentaires, puis l'animatrice faisait obligatoirement une rétroaction pour corriger des étapes comportementales qui n'auraient pas été appliquées correctement, les clarifier par des explications supplémentaires ou encore pour souligner des aspects positifs de la pratique de l'habileté et utiliser le jeu de rôle exécuté pour mettre l'emphase sur l'une ou l'autre des étapes comportementales associées à l'habileté travaillée. Ils ont alors décrit verbalement la scène qu'ils auraient réalisée en incluant toutes les étapes de l'habileté visée.

Cependant, lors de l'activité « Défendre ses droits » deux participants n'ont pu prendre le rôle du personnage principal à cause d'un manque de temps (retard de certains participants).

Stratégie de gestion des comportements

Codes et procédures.

Les codes et procédures ont été présentés aux participants lors de la première activité. Ceux-ci ont accepté de les respecter, ce qu'ils ont effectivement fait de façon très satisfaisante, et ce à chaque activité. L'animatrice leur a rappelé les règlements en milieu d'intervention avec les mêmes résultats.

Renforcement.

L'animatrice misait beaucoup sur le renforcement verbal comme stratégie de gestion des comportements. Elle a donc abondamment félicité les participants afin de favoriser la répétition de certains comportements désirés, tels que la participation active dans les jeux de rôles et les discussions de rétroaction, l'exécution des étapes comportementales et l'entraide entre les adolescents. Cependant, l'animatrice a noté

quelques activités pendant lesquelles elle juge ne pas avoir suffisamment utilisé cette stratégie d'intervention.

Punition.

Les animatrices n'ont pas été obligées d'utiliser quelque forme de punition que ce soit, car tous les participants respectaient les règlements de manière assidue. Seul des rappels à l'ordre étaient parfois nécessaires pour recentrer les participants sur la tâche.

Qualité de la participation de participants

Tel que planifié, les participants ont complété une courte évaluation de la qualité de leur attention et de leur participation, et ce après chacune des activités (voir annexe VI). Les résultats démontrent qu'en général, les participants s'attribuaient un bon niveau d'attention et de participation. Les scores pour les deux se situaient toujours entre 8 et 10 (10 étant le score maximal). Les participants semblent s'être particulièrement investis lors de la dernière activité (Résolution de problèmes), car ils s'octroient tous des scores parfaits.

Système de transfert et de généralisation

La première stratégie utilisée est de mettre en œuvre, lors du modelage et des jeux de rôles par les participants, des situations vécues par els adolescents dans leur vie de tous les jours. Ainsi, les chances qu'ils appliquent de façon quotidienne les habiletés pratiquées lors des activités augmentent. Dans les faits, les participants ont généralement choisi des situations qu'ils risquaient de rencontrer dans leur famille, à l'école, en stage ou en emploi. Cependant, ils éprouvaient parfois des difficultés à trouver de telles situations et mettaient

alors en scène des événements qui avaient peu de chances de se produire dans leur vie quotidienne.

La seconde stratégie prévue consistait à enseigner les habiletés travaillées avec les participants aux élèves faisant partie du groupe-classe des participants ainsi qu'à leurs enseignantes. Des affiches expliquant les étapes comportementales des habiletés abordées devaient être accrochées en permanence dans la classe, afin de fournir aux enseignantes des outils pour faire de l'utilisation au quotidien. Toutefois, les enseignantes n'ont pas reçues assez d'informations quant à la façon de favoriser la généralisation des acquis et seulement cinq habiletés ont été enseignées aux adolescents du groupe-classe et à leurs enseignantes (Demander de l'aide, Garder la maîtrise de soi, Se conformer à des instructions, Défendre ses droits et Maîtriser une situation embarrassante).

Satisfaction des participants

Tel que planifié, la satisfaction des participants a été évaluée à l'aide de deux questions répondues après chaque activité (voir annexe III). Les résultats démontrent que les participants trouvaient les activités intéressantes ou beaucoup intéressantes et qu'ils avaient appris plus ou beaucoup plus sur l'habileté travaillée. C'est seulement pour la troisième activité (Défendre ses droits) que les participants ont jugé en avoir appris moyennement sur l'habileté abordée.

Système de reconnaissance

Les participants savaient qu'ils devaient réaliser des jeux de rôles jusqu'à ce que tous aient exécuté le rôle principal au moins une fois avant d'avoir accès aux jeux disponibles. Comme la planification initiale a été maintenue, il arrivait que les participants

ne profitent pas de la période libre, car tous n'avaient pas eu le temps de jouer le personnage principal. Donc, les participants s'appliquaient et s'entraidaient pour que chacun ait le temps d'exécuter cette étape puis que tous s'amuse avec les jeux. Ils attendaient que l'animatrice leur dise que leur participation avait été suffisamment satisfaisante pour cesser l'entraînement aux habiletés sociales et profiter du temps libre restant à la période.

Jugement global sur la conformité

Finalement, il s'impose d'affirmer que la mise en œuvre a été généralement exécutée conformément à sa planification initiale. En effet, les seules modifications apportées en cours d'intervention ont été : le retrait d'un objectif spécifique et d'une activité, ainsi que l'application de légers changements au plan de l'animation, du contenu et du contexte spatial.

Implications eu égard à l'évaluation des effets

Les résultats seront difficilement attribuables à des erreurs dans l'implantation du programme puisque la mise en œuvre a été, à toute fin pratique, parfaitement respectée. Cependant, le fait que ce ne sont pas tous les participants qui ont été en mesure d'exécuter le jeu de rôle pour l'habileté « Défendre ses droits » et que ce soit cette activité qui ait été le moins appréciée pourrait avoir comme effet que les participants maîtrise moins bien cette habileté.

Évaluation des effets

Cette section vise à évaluer l'impact du programme sur les participants grâce à des mesures individuelles, soit le degré de maîtrise et de pratique des habiletés sociales visées et un indice de popularité, ainsi que sur une mesure de groupe, soit la proportion de temps que l'enseignante utilise pour faire des interventions disciplinaires et le temps passé à transmettre de la matière.

Stratégie d'analyse employée 1

Tout d'abord, des analyses de covariance univariées (ANCOVA) ont été effectuées pour évaluer l'efficacité de l'intervention quant aux habiletés sociales. Les résultats à l'Inventaire des habiletés sociales des adolescents québécois des participants du groupe expérimental #1 (enseignement et pratique des habiletés sociales) ont donc été comparés aux résultats du groupe expérimental #2 (seulement enseignement des habiletés sociales) et à ceux du groupe contrôle, et ce avant et après l'intervention. Rappelons que les moyennes rapportées sont des scores standardisés selon une norme québécoise établie en fonction du sexe et de l'âge (Le Blanc & Morizot, 2007).

Résultats obtenus 1

Les résultats à l'IHSAQ des huit habiletés abordées avec le groupe expérimental 1 sont rapportés dans le tableau 1 pour les adolescents des trois groupes ayant répondu à la fois au pré-test et au post-test.

Tableau 1. Résultats à l'Inventaire des habiletés sociales des adolescents québécois

		Expérimental 1 (n=6)		Expérimental 2 (n=6)		Contrôle (n=10)		Signification	Eta-carré
		Moyenne	é.-t.	Moyenne	é.-t.	Moyenne	é.-t.		
Se conformer à des instructions	pré	45,67	10,42	49,00	13,27	49,90	7,72	E1 vs E2 F(1,9)=2,273, p=0,166	0,20
	post	46,17	8,18	55,83	11,67	47,00	7,97	E1 vs C. n.s. E2 vs C. F(1,13)=3,256, p=0,094	0,00 0,20
Maîtriser une situation embarrassante	pré	39,17	9,15	46,17	14,82	53,50	11,50	E1 vs E2 F(1,9)=6,429, p=0,032	0,42
	post	46,33	6,06	55,50	4,55	50,30	8,91	E1 vs C. n.s. E2 vs C. F(1,13)=2,380, p=0,147	0,00 0,15
Réaction à l'échec	pré	48,67	11,59	47,17	11,30	48,30	8,43	E1 vs E2 F(1,9)=3,354, p=0,100	0,27
	post	46,50	5,99	52,00	6,45	48,40	10,10	E1 vs C. n.s. E2 vs C. n.s.	0,02 0,06
Demander de l'aide	pré	42,33	7,53	42,00	6,03	45,90	9,10	E1 vs E2 n.s.	0,00
	post	47,67	7,47	48,50	9,18	47,60	9,64	E1 vs C. n.s. E2 vs C. n.s.	0,00 0,01
Défendre mes droits	pré	40,33	13,20	51,17	13,96	45,70	11,58	E1 vs E2 n.s.	0,07
	post	44,00	7,51	50,17	7,76	45,70	12,18	E1 vs C. n.s. E2 vs C. n.s.	0,00 0,01
Éviter les problèmes avec autrui	pré	40,17	9,15	45,33	11,78	48,60	4,95	E1 vs E2 n.s.	0,04
	post	42,33	6,50	46,50	9,38	47,20	6,94	E1 vs C. n.s. E2 vs C. n.s.	0,01 0,01
Garder la maîtrise de soi	pré	41,50	8,94	43,00	10,66	51,50	12,71	E1 vs E2 n.s.	0,00
	post	45,83	11,92	47,17	11,48	52,30	9,25	E1 vs C. n.s. E2 vs C. n.s.	0,00 0,00
Démarche de résolution de problèmes	pré	39,67	10,11	40,33	8,07	51,20	9,19	E1 vs E2 n.s.	0,02
	post	41,67	9,63	44,17	12,17	47,60	8,03	E1 vs C. n.s. E2 vs C. n.s.	0,04 0,12

Se conformer à des instructions.

En contrôlant pour les résultats au pré-test, les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe expérimental #1 et le groupe expérimental #2 quant aux connaissances et à la maîtrise de l'habileté «Se conformer à des instructions» $F(1,9) = 2,2$ N.S. Toutefois, une analyse de la taille de l'effet (0,20) révèle une différence modeste en faveur du groupe n'ayant reçu que la partie enseignement de l'entraînement aux habiletés sociales. Aucune différence significative n'est constatée entre le groupe expérimental #1 et le groupe contrôle.

Maîtriser une situation embarrassante.

Lorsque les résultats au pré-test sont contrôlés, il existe une différence significative entre le groupe expérimental #1 et le groupe expérimental #2 en faveur de ce dernier. Ainsi les élèves ayant été exposés à la partie enseignement semblent maîtriser davantage l'habileté « Maîtriser une situation embarrassante » que les élèves ayant participé à l'entraînement complet aux habiletés sociales. $F(1,9) = 6,4$ $p \leq 0,03$.

Réaction à l'échec.

Encore une fois, une différence marginalement significative a été découverte entre le groupe expérimental #1 et le groupe expérimental #2 en faveur de celui-ci. En effet, les élèves n'ayant reçu que la partie enseignement de l'entraînement aux habiletés sociales semblent mieux connaître et appliquer davantage l'habileté « Réaction à l'échec »
 $F(1,9) = 3,35$ $p \leq 0,10$

Par ailleurs, en contrôlant pour les résultats au pré-test, les données montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle

Autres habiletés.

Pour ce qui est des autres habiletés travaillées, en contrôlant pour les résultats au pré-test, les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe expérimental #1, le groupe expérimental #2 et le groupe contrôle quant à la connaissance et la maîtrise des habiletés « Demander de l'aide, Défendre ses droits, Éviter les problèmes avec autrui, Garder la maîtrise de soi et Démarche de résolution de problèmes » ($p \leq 0,10$)

Résultats non-significatifs.

Bien que non significatifs, les résultats au pré-test et au post-test des adolescents du groupe expérimental 1 démontrent une amélioration des moyennes de leurs scores pour sept des huit habiletés travaillées avec eux, mais une diminution est notée pour l'habileté Réaction à l'échec qui reste tout de même dans la zone normale. De plus, les participants sont passés à une moyenne de groupe se situant dans la zone de « déficit sérieux d'habiletés interpersonnelles » (Le Blanc & Morizot, 2007) à la zone de normalité pour les habiletés Maîtriser une situation embarrassante (39,17 de à 46,33) et Démarche de résolution de problèmes (de 39,67 à 41,67).

Stratégie d'analyse employée 2

Des analyses de covariance univariées (ANCOVA) ont aussi été effectuées pour connaître l'impact de l'intervention sur l'indice de popularité des participants. Pour ce faire, l'indice de popularité de tous les élèves a été mesuré avant et après l'implantation du programme. Une fois de plus, les résultats des participants du groupe expérimental #1 ont été comparés aux résultats du groupe expérimental #2 et à ceux du groupe contrôle et ces deux derniers ont aussi été comparés entre eux.

Résultats obtenus 2

Le tableau 2 présente les résultats relatifs à l'indice de popularité des adolescents des deux groupes expérimentaux et du groupe contrôle.

Tableau 2. Indice de popularité

	Expérimental 1 (n=6)		Expérimental 2, même classe (n=6)		Contrôle, autre classe (n=11)		Signification	Éta-carré
	Moyenne	é.-t.	Moyenne	é.-t.	Moyenne	é.-t.		
pré	5,7	7,8	10,7	7,9	13,1	10,2	E1 vs E2 F(1,9)=2,659, p=0,1	0,23
post	11,0	7,8	10,7	8,2	11,9	5,5	E1 vs cont n.s. E2 vs cont n.s.	0,00 0,00

Après avoir contrôlé pour les résultats au pré-test, les résultats indiquent qu'il existe une différence significative entre les élèves du groupe expérimental 1 et ceux du groupe expérimental 2. Toutefois, il n'y a pas de différence significative entre les membres de ces deux groupes et ceux du groupe contrôle. De ce fait, les participants bénéficiant de l'intervention complète ont augmenté leur indice de popularité au dépend de leurs collègues de classe. $F(1,9) = 2,7$ $p \leq 0,1$

Stratégie d'analyse employée 3

Finalement, des analyses descriptives ont été effectuées pour le troisième objectif. Trois mesures différentes sont utilisées pour évaluer l'efficacité de l'intervention. Premièrement, le ratio du temps passé à transmettre de la matière et le temps utilisé pour des interventions disciplinaires en minutes, tel que perçu par les enseignantes est rapporté. Deuxièmement, c'est le ratio tel que calculé à l'aide d'un chronomètre par l'animatrice qui sont exposés. Troisièmement, l'animatrice a calculé le nombre d'interventions disciplinaires effectuées par les enseignantes. Ces deux dernières mesures ont été recueillies pendant les mêmes périodes d'observation, et ce à plusieurs reprises avant, pendant et après l'intervention (N=9).

Afin de faciliter la lecture des figures, les périodes d'observation ont été regroupées et des moyennes ont été calculées pour les pourcentages du temps alloué aux interventions

disciplinaires ainsi que pour le nombre d'interventions disciplinaires. Les lignes verticales dans les figures marquent le début et la fin de l'intervention.

Les observations des groupes expérimentaux constituent une seule mesure puisque les élèves sont dans la même classe.

Résultats obtenus 3

La figure 1 illustre la perception des enseignantes quant au pourcentage de temps qu'elles passaient à faire des interventions disciplinaires.

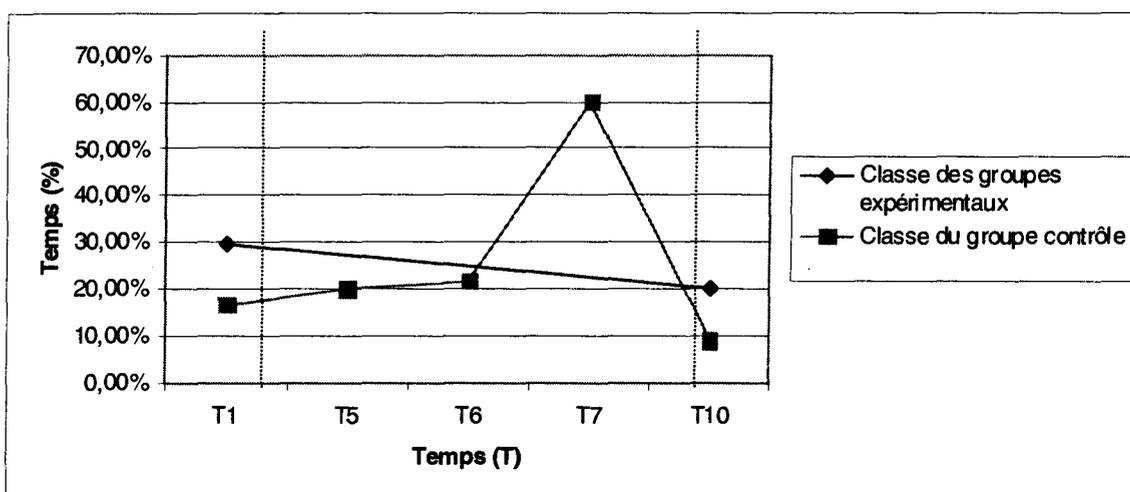


Figure 1. Moyennes des pourcentages du temps utilisé pour faire des interventions disciplinaires, tel que perçu par les enseignantes.

L'analyse visuelle des résultats montrent que les enseignantes du groupe contrôle perçoivent consacrer de plus en plus de temps aux interventions disciplinaires jusqu'au temps 7, suivi d'une chute importante jusqu'au temps 10. Quant à elles, les enseignantes de

la classe expérimentale croient faire de moins en moins de ces interventions du temps 1 au temps 10. Cependant, après l'intervention, le pourcentage de temps utilisé pour faire des interventions disciplinaires tel que perçu par ces enseignantes est supérieur à celui des enseignantes du groupe contrôle. Il est à noter que les enseignantes de la classe contrôle ont posé des jugements quant à leur perception 27 fois alors que les enseignantes de la classe expérimentale l'ont fait sept fois, ce qui impose une analyse des résultats prudente.

L'animatrice a chronométré le pourcentage du temps utilisé par les enseignantes pour effectuer des interventions disciplinaires, les résultats sont exposés à la figure 2.

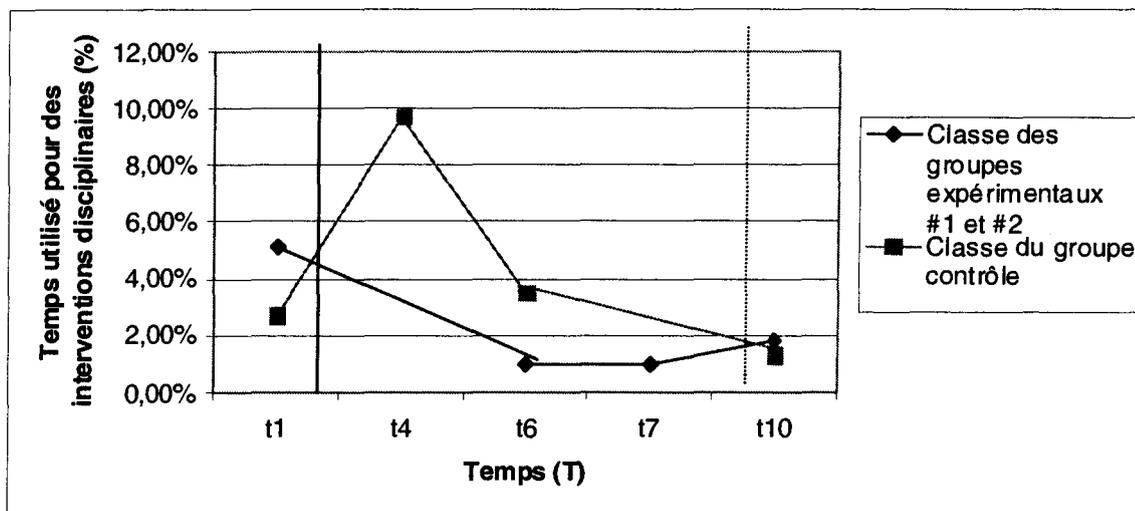


Figure 2. Moyennes des pourcentages du temps utilisé pour faire des interventions disciplinaires tel que calculé par l'animatrice.

En observant la courbe de la classe expérimentale, il est possible d'observer que le temps consacré aux interventions disciplinaires diminuent progressivement jusqu'au temps 6, puis reste plutôt stable à partir de ce moment et jusqu'au temps 10. Pour ce qui est du

groupe contrôle, une augmentation marquée s'observe entre le temps 1 et le temps 4, puis une diminution progressive s'opère jusqu'au temps 10.

Finalement, avant le début de l'intervention, les enseignantes de la classe des groupes expérimentaux passent un peu plus de temps pour des interventions disciplinaires que les enseignantes du groupe contrôle. Toutefois, après la fin de l'intervention la classe expérimentale rejoint le groupe contrôle.

Enfin, la figure 3 représente le nombre d'interventions disciplinaires effectuées par les enseignantes des deux classes tel que calculé par l'animatrice, et ce lors des mêmes périodes d'observation utilisées pour calculer le pourcentage du temps alloué à ces interventions (figure2).

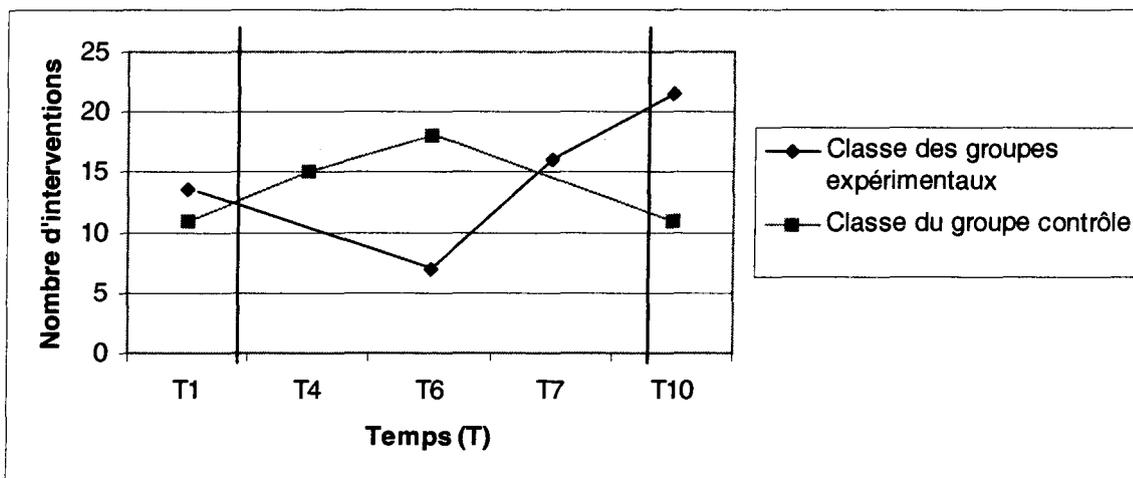


Figure 3. Moyenne du nombre d'interventions disciplinaires tel que calculée par l'animatrice

Selon les résultats observés, le nombre d'interventions disciplinaires effectuées auprès des élèves de la classe expérimentale ont diminué entre les temps 1 et 6, pour

ensuite augmenter dramatiquement jusqu'au temps 10, donc passant d'une moyenne de 13,5 interventions au temps 1 à 7 au temps 6 puis à 21,5 au temps 10. Le contraire se produit pour la classe contrôle, alors que les interventions vont en augmentant du temps 1 au temps 6, puis diminuent jusqu'au temps 10, passant d'une moyenne de 11 interventions au temps 1 à 18 au temps 6 puis revenant à 11 au temps 10. Ainsi, suite à l'implantation du programme, le nombre d'interventions disciplinaires est supérieur pour la classe ayant participé au projet que pour la classe n'ayant eu aucune forme d'intervention.

Discussion

Jugement sur l'atteinte des objectifs

Le premier objectif général, l'augmentation des habiletés sociales, comportait deux objectifs spécifiques, soit que les participants augmentent leur score à l'IHSAQ et qu'ils augmentent leur indice de popularité. Le premier objectif spécifique n'est pas atteint, car les participants du groupe expérimental recevant l'entraînement complet aux habiletés sociales n'ont pas augmenté leurs scores de façon significative. Toutefois, bien que non-significatifs, certains résultats sont intéressants au plan clinique. Le fait que les participants maîtrisent et appliquent maintenant les habiletés Maîtriser une situation embarrassante et Démarche de résolution de problèmes au même niveau que la majorité des adolescents de leur âge et de leur sexe est un gain important.

Par contre, les élèves ayant reçu seulement une partie de l'entraînement (enseignement) ont augmenté significativement leur niveau de connaissances et de pratique de trois habiletés. Étonnamment, une des habiletés pour laquelle on note une amélioration, soit « Réaction à l'échec » n'avait pas été abordée avec ces adolescents.

Le deuxième objectif spécifique a été atteint, puisque les participants à l'entraînement aux habiletés sociales ont augmenté leur indice de popularité de façon significative suite à l'intervention. En fait, sur le nombre total possible de nominations positives que les élèves de la classe pouvaient recevoir, les participants ont été en chercher une plus grande part que leurs collègues n'ayant reçu que la partie enseignement, et ce en contrôlant pour leur résultat au pré-test.

Le deuxième objectif général, soit la diminution des comportements perturbateurs n'a pas été atteint de façon convaincante puisque les résultats semblent démontrer une diminution du temps utilisés pour faire des interventions disciplinaires pour les groupes expérimentaux et pour le groupe contrôle. Ces résultats ne peuvent donc pas être attribuables à l'intervention. Toutefois, ils peuvent s'expliquer par des événements étrangers à l'intervention. En effet, au moment de la cueillette de données au temps 6 pour la classe contrôle, une stagiaire en éducation au niveau secondaire venait tout juste de commencer la prise en charge la classe. Tel qu'observée par l'animatrice, cette future enseignante ignorait plusieurs comportements perturbateurs des élèves comparativement à l'enseignante habituelle, d'où la diminution du pourcentage de temps alloué aux interventions ainsi que la diminution en nombre de ces interventions. Aussi, quand l'animatrice a calculé le nombre d'interventions faites à partir du temps 7, des nouveaux élèves avaient intégré la classe des groupes expérimentaux. Certains d'entre eux étaient particulièrement turbulents et leur arrivée a suscité beaucoup de fébrilité chez les autres élèves, les enseignantes devaient alors faire de nombreuses interventions disciplinaires même si celles-ci ne prenaient que très peu de temps, ce qui peut expliquer l'augmentation du nombre d'interventions disciplinaires faites par les enseignantes de ce groupe-classe.

De plus, il est impossible de dire si l'intervention a eu des effets sur la perception des enseignantes puisque les données rapportées par les enseignantes sont difficilement comparables dû à l'inégalité de leur participation. Ainsi, l'analyse des données obtenues doit être réalisée avec précaution.

Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

Recrutement

Les adolescents participants aux activités complètes de l'entraînement aux habiletés sociales avaient été recrutés sur la base de leurs faibles résultats à l'Inventaire des habiletés sociales des adolescents québécois (Le Blanc & Morizot, 2007) et l'intervention ne leur a pas permis de rejoindre la moyenne obtenue par leurs collègues de classe sur cette mesure. Il est envisageable que les jeunes plus vulnérables n'aient pas reçu un dosage de l'intervention assez puissant pour en bénéficier alors que leurs collègues de classe ont tiré profit de l'intervention malgré sa faible intensité. De plus, l'abandon du programme par le participant ayant les plus hauts scores à l'IHSAQ a privé les autres participants plus faibles d'un « pair modèle » duquel ils auraient pu apprendre grandement.

Contenu

L'utilisation du questionnaire de l'IHSAQ pour identifier les habiletés sociales les plus déficientes chez les participants s'est avéré être un outil essentiel. En effet, comme les cibles d'intervention étaient parfaitement arrimées avec les besoins des participants, leurs gains au plan clinique prennent alors davantage d'importance, en ce sens qu'ils se reflèteront fort probablement dans leur quotidien.

Compte tenu de la nécessité de répéter à plusieurs reprises l'enseignement de chaque habileté, il y avait probablement trop de contenu prévu. Afin d'avoir de meilleurs résultats, l'animatrice aurait pu diminuer le nombre d'habiletés à travailler et refaire certaines habiletés plus d'une fois. Cependant, l'animatrice devrait alors trouver des moyens pour éviter que les participants ne soient blasés et abandonne le programme.

Stratégie de généralisation

Finalement, les stratégies de transfert et de généralisation élaborées par l'animatrice n'ont pas été investies par les enseignantes, dû au fait que l'animatrice ne leur avait pas donnée assez d'explications pour qu'elles soient en mesure de les exécuter. Il est donc possible que les participants n'aient pas été suffisamment sollicités pour mettre en application les habiletés abordées lors des activités dans leur vie quotidienne, limitant ainsi la généralisation de leurs acquis.

Liens entre les résultats et le contexte théorique

L'absence de résultats significatifs quant à l'augmentation des habiletés sociales pour les participants du groupe expérimental 1 trouve des explications dans la littérature, où il est rapporté que l'efficacité de l'entraînement aux habiletés sociales repose non seulement dans la pratique des jeux de rôle mais aussi dans la répétition (Le Blanc & Morizot, 2007 & Goldstein & al., 1998). Ainsi, il est nécessaire de travailler une habileté tant et aussi longtemps que les participants ne la maîtrisent pas et ne la mettent pas en pratique d'une manière satisfaisante au quotidien (dans la normalité des jeunes québécois). Il est donc fort possible que la présente intervention n'avait pas suffisamment d'intensité pour réussir à induire des changements significatifs chez les participants les plus faibles au plan des

habiletés sociales. Les élèves les plus en difficulté auraient probablement bénéficié davantage de l'intervention si chaque habileté avait été pratiquée plus d'une fois.

Pour ce qui est de l'augmentation de l'indice de popularité des participants suite à l'intervention, il est plausible d'assumer que malgré l'absence de résultats significatifs quant au score à l'IHSAQ, les participants à l'entraînement complet ont acquis un répertoire plus large d'habiletés sociales, puis ont mis en pratique des habiletés qu'ils n'exerçaient pas auparavant. Ainsi, une hypothèse vraisemblable serait que ces adolescents ont fait un certain progrès au plan des habiletés sociales, ce qui leur a permis d'être plus appréciés et mieux intégrés aux adolescents prosociaux de leur classe. Ces résultats, bien qu'il ne soit pas certain qu'ils soient attribuables à l'intervention sont non-négligeables, car l'association à des pairs déviants est un facteur de risque à l'adoption de comportements perturbateurs qui constituent à leur tour un facteur de risque du décrochage scolaire et posséder un bon répertoire d'habiletés sociales est un facteur de protection directement lié au décrochage scolaire (Potvin et al, 2004, Dumas, 2002; Janosz et al., 1997).

Les contraintes de temps associées au présent projet empêchaient la possibilité de vérifier si l'objectif général distal avait été atteint, soit la réduction du taux de décrochage scolaire chez les participants. Toutefois, plusieurs commentaires recueillis auprès des participants à la fin de l'intervention donnent à penser que celle-ci aurait pu contribuer à la poursuite de leur scolarisation. Effectivement, certains participants ont exprimé qu'ils se sentaient « plus zen » suite aux activités « qu'au lieu de me frustrer quand quelqu'un me fait chier je m'en vas » et « que si j'avais eu ça avant (intervention au début du secondaire) j'me serais moins mis dans marde pis je serais peut-être pas dans une classe spéciale (...) pis j'aurais déjà fini mon secondaire ». Ces commentaires reflètent l'influence des comportements perturbateurs et du manque d'habiletés sociales sur des facteurs de risque

du décrochage scolaire tel les sanctions répétées et le lien direct entre l'agression, les bagarres et la provocation et le décrochage scolaire (Potvin et al. 2004; Vitaro & Gagnon, 2000; Janosz et al.,1997). Ainsi, le choix de la cible d'intervention au sein de la chaîne développementale est justifié de façon satisfaisante, car le contexte théorique élaboré semble être comparable à la réalité de ces adolescents et les programmes choisis visent directement les cibles de l'intervention (Goldstein & McGinnis,1997; Le Blanc et al., 2002).

Avantages et limites de l'intervention

Avantages

Un des avantages majeurs de l'intervention réside dans les moyens de mises en relation préconisés. Ainsi, les jeux de rôle sont un incitatif à la participation aux activités pour la plupart des jeunes. Ils peuvent utiliser leur imagination et être actifs alors qu'ils sont plutôt passifs au cours d'une journée typique à l'école. Aussi, le fait de mettre en scène des événements qui reflètent leur vie quotidienne et d'être les maîtres de cette mise en scène est une motivation supplémentaire, car les adolescents peuvent alors avoir un sentiment de contrôle et d'appartenance au projet. De plus, le peu de matériel nécessaire pour compléter l'activité (ex. : les affiches) est facile à fabriquer et ce à moindre coût.

Un autre avantage important est la simplicité de l'implantation de cette intervention aux plans spatial et temporel. Il est aisé de trouver un local qui réponde aux critères du programme et le temps prévu pour exécuter les activités correspond bien à la durée d'un cours au niveau secondaire. S'il n'en était pas ainsi, il serait plus ardu de motiver les enseignants et le personnel intervenant à implanter ce programme.

Limites

Sa principale limite en contexte scolaire, est le ratio élèves/animateur nécessaire pour exécuter l'entraînement selon les règles de l'art. Un nombre limité d'élèves (entre six et huit) peuvent participer en même temps aux séances d'entraînement aux habiletés sociales et il est nettement préférable que deux adultes soient présents pour exécuter le modelage et gérer le groupe de participants. Dans un contexte où une trentaine d'élèves sont présents dans des groupes-classe typiques, il faut choisir entre une intervention à grande échelle dont l'intensité serait diminuée mais dont pourrait bénéficier la plupart des adolescents (dans la norme au plan de la maîtrise des habiletés sociales) et une intervention auprès d'une minorité d'élèves des plus en difficulté.

Effectivement, les résultats obtenus avec le groupe expérimental 2 démontrent que des effets peuvent être acquis en administrant seulement la partie enseignement, ce qui nécessite qu'un seul animateur pour un groupe-classe (environ une trentaine d'élèves) et très peu de temps (une dizaine de minutes). Cependant, ce genre d'intervention semble être davantage bénéfique pour les élèves se trouvant déjà dans la moyenne attendue au plan des habiletés sociale, alors que les adolescents plus vulnérables doivent recevoir une intervention plus intensive pour en retirer des améliorations significatives.

Apports cliniques pour l'animatrice

Ce que j'ai appris de plus important grâce à cette expérience est la facilité d'implanter en milieu scolaire un programme qui soit jugé « meilleure pratique ». Ainsi, les divers intervenants œuvrant auprès de millions d'adolescents scolarisés, peuvent offrir à ces jeunes des expériences qui soient certaines de leur être bénéfique ou à tout le moins qui ne leur nuiront pas. La psychoéducatrice présente à l'école pourrait évidemment être à la fois

la responsable de l'implantation du programme et l'animatrice. Toutefois, son rôle pourrait aussi consister à former intervenants et enseignants afin qu'eux-mêmes soient en mesure de mettre en œuvre et intégrer l'entraînement aux habiletés sociales à leurs activités régulières auprès des élèves.

Conclusion

Lors de la planification et de l'implantation de ce programme d'intervention, les objectifs premiers de l'instigatrice et animatrice du projet étaient que les participants augmentent leur niveau de maîtrise de différentes habiletés sociales et qu'ils réduisent leurs comportements perturbateurs, dans l'optique de réduire leur taux de décrochage scolaire. L'animatrice a donc mis en œuvre et évalué un programme d'entraînement aux habiletés sociales dont elle a puisé les composantes dans les programmes ART et Intervenir Autrement, le tout de façon hautement conforme à sa planification initiale. Ainsi, six participants ont bénéficié de l'entraînement complet et les élèves de leur groupe-classe ont reçu seulement la partie enseignement de certaines des habiletés travaillées.

Bien que les participants ne se soient pas améliorés de façon significative aux plans des habiletés sociales, ils ont tout de même fait des gains (augmentation non significative de leur moyenne eu égard aux habiletés et augmentation de leur indice de popularité) qui nous permettent de croire que cette intervention leur a été bénéfique et leurs commentaires réussissent à nous convaincre qu'il serait fort pertinent de reconduire l'expérience.

À la lumière de ces résultats et compte tenu de la généralisation potentielle du facteur de protection visé, il nous apert que les programmes utilisés pourraient devenir une partie intégrante du curriculum scolaire des adolescents québécois. Une chose est sûre, en tant que future psychoéducatrice œuvrant auprès d'adolescents en difficulté qui présentent

fréquemment des troubles de comportement, je tenterai d'utiliser ce type d'intervention aussi souvent que possible, que ce soit en réadaptation ou dans le secteur psychosocial. Ainsi, je pourrai être confiante que je ne fais pas de torts aux participants et je pourrai montrer aux autres professionnels de l'intervention qu'il est possible d'appliquer des méthodes d'intervention qui soient des « meilleures pratiques ».

Références

- Catelano, R. F., Loeber, R., & McKinney, K. C. (1999). School and community interventions to prevent serious and violent offending. *OJJDP Juvenile Justice Bulletin*.
- Curie, C., & Watts, B. D. (2002). Science-Based Prevention Programs and Principles: Effective Substance Abuse and Mental Health Programs for Every Community. U.S. Department of Health and Human Services. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*.
- Davison G.C., Neale, J.M., & Kring, A.M. (2004). *Abnormal psychology* (9^e éd.). États-Unis: John Wiley & Sons, Inc.
- Dishion, T.J., McCord, & J., Poulin. (1999). When intervention harm. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Dumas, J.E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Fallu, J-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32, 7-29.
- Goldstein, A. P. (1999). Aggression reduction strategies : effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14, 40-58.
- Goldstein, A.P, McGinnis, E., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., & Klein, P. (1997). *Skillstreaming the adolescent. New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A.P., Glick, B. , & Gibbs, J.C. (1998). *Aggression replacement training : a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL : Research Press.
- Goldstein, A.P, Nensén, R., Daleflod, B., & Kalt, M. (2004). *New perspectives on aggression replacement training: practice, research, and application*. États-Unis: John Wiley & Sons, Ltd.
- Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D., & Skroban, S. (1996). A multimodel school-based prevention demonstration. *Journal of Adolescent Research*, 11, 97-115.
- Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*

- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 25, 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C., & Trudeau- Le Blanc, T. (2002). *Intervenir autrement : Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur Itée.
- Le Blanc, P.T., Bernier, M., & Le Blanc, M. (2005). *L'activité d'apprentissage d'habiletés pour la communication*. Boscoville 2000.
- Le Blanc, M., & Morizot, J. (2007). *Inventaire des habiletés sociales pour les adolescents québécois*. Montréal, Québec : Marc Leblanc, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal.
- Mihalic, S., Fagan, A., Irwin, K., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). Blueprints for violence prevention. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*. Québec.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology*, 37, 205-226.
- Vitaro, F., & Gagnon, C., (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21, 401-415.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

ANNEXES

Annexe I

Journal de bord (Contenu livré)

Date :

Activité prévue : _____

Activité faite : _____

Détails : _____

Annexe II

Début de l'activité

Élément	Fait	Partiellement fait	Non-fait
Rappel de l'objectif de l'activité			
Rappel des codes et procédures			
Présentation brève du contenu de l'activité			
Retour sur l'activité précédente			

L'identification des éléments d'apprentissage

Élément	Fait	Partiellement fait	Non-fait
Présentation de l'habileté			
Explication des points d'apprent. de l'habileté			
Modelage			
Faire deux exemples pour chaque démonstration			
L'acteur principal est un ado crédible			
La situation reflète la réalité quotidienne (<i>vraie vie</i>)			
La situation se termine par un résultat positif			
Tous les points d'apprent. sont modelés			
Une seule habileté par démonstration			

Les jeux de rôle

Élément	Fait	Partiellement fait	Non-fait
Préparation des jeux de rôle avec les participants			
Tous les participants ont joués le rôle principal			
Tous les participants ont bien exécuté un jeu de rôle			
Rétroaction sur les jeux de r			

Fin de l'activité

Élément	Fait	Partiellement fait	Non-fait
Rétroaction sur les jeux de rôle :			
L'acteur principal parle en premier			
L'acteur secondaire parle en deuxième			
Les jeunes observateurs parlent en troisième			
La co-animatrice parle en quatrième			
L'animatrice principale parle en cinquième			
Présentation de l'exercice à faire pour la prochaine séance			

Annexe III

Activité # _____

1. Est-ce que l'activité était intéressante?

0	1	2	3	4
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Bien	Beaucoup

2. Est-ce que maintenant vous en savez plus sur l'habileté abordée aujourd'hui?

0	1	2	3	4
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Bien	Beaucoup

3. Est-ce que vous avez aimé l'animation de l'activité?

0	1	2	3	4
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Bien	Beaucoup

4. Est-ce que vous les animatrices ont bien expliqué et bien répondu à vos questions?

0	1	2	3	4
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Bien	Beaucoup

Commentaires :

MERCIIII À LA SEMAINE PROCHAINE!

Annexe IV

Annexe V

Feuille de présence

Noms	Présent (e)	Motif	Retard ou départ hâtif	Retiré(e) lors de l'activité	Contenu manqué
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

Annexe VI

Nom : _____

Activité # _____

1. Sur une échelle globale de 1 à 10, comment évalues-tu ton niveau d'attention aujourd'hui?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Sur une échelle globale de 1 à 10, comment évalues-tu ta participation d'aujourd'hui?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Commentaires

Annexe VII

Groupe-classe # _____

de l'élève : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Pays d'origine : _____

Dans quelle ville/cartier habitez-vous?

Réponse : _____

Est-ce que vous habitez chez vos deux parents ou chez votre mère ou chez votre père ou seul?

Réponse : _____

Quel est le métier de votre père?

Réponse : _____

Quel est le métier de votre mère?

Réponse : _____

Quel est le niveau de scolarité maximal atteint par :

a) votre père : _____

b) votre mère : _____

Annexe VIII

1- Avec qui, dans ta classe, aimes-tu le plus travailler en équipe?

1. _____
2. _____

2- Avec qui, dans ta classe, aimes-tu le plus te tenir?

1. _____
2. _____

Annexe IX

Évaluation de l'enseignante

Date : _____

Nom de l'enseignante : _____

Groupe classe : _____

Période : _____

Matière : _____

Temps enseigné estimé: _____

Temps estimé pour les interventions disciplinaires : _____

Rapport : _____ / _____

Personnes impliquées : _____

Période : _____

Matière : _____

Temps enseigné estimé: _____

Temps estimé pour les interventions disciplinaires : _____

Rapport : _____ / _____

Personnes
impliquées : _____
