

Université de Montréal

Programme d'intervention visant le développement des habiletés sociales chez des enfants
placés en foyer de groupe âgés entre 6 et 12 ans

par

Joanie Galipeau

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'intervention présenté dans le cadre du cours PSE 6154

Professeur : Stéphane Cantin

4 juin 2007

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier Stéphane Cantin pour les précieux conseils qu'il m'a fournis tout au long de l'élaboration de mon projet d'intervention final. Je tenais également à remercier Françoise Fortin pour son aide et son implication lors de ma démarche d'évaluation de mon programme d'intervention. J'aimerais aussi souligner le support de ma famille durant mes années d'études. Finalement, je tenais à remercier tous les professeurs du département de psychoéducation pour m'avoir transmis leur savoir et leur passion pour notre profession.

Sommaire

Les enfants qui ont vécu une histoire de négligence parentale semblent être à risque de développer des difficultés sociales. Dans le but d'améliorer la qualité des expériences relationnelles, l'objectif proximal visé par le programme d'intervention proposé était d'améliorer les habiletés sociales pour une clientèle, âgée entre 6 et 12 ans, placée dans un foyer un groupe. Le programme se composait d'un volet d'intervention orienté vers les enfants et était inspiré de l'approche cognitivo-comportementale. Sous forme d'activités de groupe, dix ateliers, d'une durée d'environ 45 minutes chacun, ont été animés. Les résultats ont démontré, qu'en général, les six sujets ayant participé à l'intervention ont amélioré leur connaissance sur les émotions ainsi que sur les stratégies prosociales de résolution de conflits interpersonnels mais n'ont pas développé des habiletés relationnelles prosociales. Ces résultats permettent de penser que l'intensité de l'intervention n'a pas pu favoriser des changements sur le plan comportemental des sujets.

Table des Matières

Introduction	1
1. Contexte théorique	2
1.1. Description de la problématique	2
1.1.1. Facteurs de risque reliés à la négligence	4
1.1.2. Facteurs de protection en lien avec la négligence.....	8
1.1.3. Conséquences associées à la négligence parentale chez l'enfant	9
1.1.4. Chaîne prédictive	17
1.2. Interventions déjà expérimentées	19
1.2.1. Programmes de prévention et d'intervention de la maltraitance	19
1.2.2. Programmes à l'entraînement aux habiletés sociales en milieu scolaire	21
1.2.3. Programmes à l'entraînement aux habiletés sociales pour les enfants placés....	26
1.2.4. Limites	28
1.3. Intervention proposé.....	29
1.3.1. Place dans la chaîne prédictive	29
1.3.2. Justification du choix de l'intervention et de ses adaptations.....	29
1.3.3. Apport de l'intervention proposée à l'organisme	30
2. Méthodologie.....	31
2.1. Description	31
2.1.1. Sujets	31
2.1.2. But et objectifs	32
2.1.3. animateurs	32
2.1.4. Programme et contenu	33
2.1.5. Contexte spatial	34
2.1.6. Contexte temporel et dosage de l'intervention	35
2.1.7. Stratégies de gestion des apprentissages	35
2.1.8. Stratégies de gestion des comportements	36
2.1.9. Stratégies de transfert et de généralisation	36
2.1.10. Système de Reconnaissance	37

2.2. Évaluation de la mise en œuvre.....	37
2.2.1. Conformité au programme	38
2.2.2. Degré d'exposition au programme	39
2.2.3. Qualité de la mise en application	39
2.2.4. Qualité de la participation des sujets	39
2.3. Évaluation des effets	40
2.3.1. Devis	40
2.3.2. Instruments et procédures	41
3. Résultats.....	46
3.1. Évaluation de la mise en œuvre.....	46
3.1.1. Conformité.....	46
3.1.2. Degré d'exposition au programme.....	51
3.1.3. Qualité de la mise en application.....	54
3.1.4. Qualité de la participation des sujets.....	55
3.1.5. Jugement global sur la conformité.....	57
3.1.6. Implications eu égard à l'évaluation des effets.....	57
3.2. Évaluation des effets.....	58
3.2.1. Objectif spécifique 1 : Améliorer la connaissance sur les émotions.....	58
3.2.2. Objectif spécifique 2 : Améliorer la compréhension des émotions.....	60
3.2.3. Objectif spécifique 3 : Développer des habiletés relationnelles prosociales.....	61
3.2.4. Objectif spécifique 4 : Développer des habiletés de résolution de conflits.....	62
3.2.5. Objectif spécifique 5 : Améliorer le sentiment d'acceptation sociale.....	66
4. Discussion.....	67
4.1. Jugement sur l'atteinte des objectifs.....	67
4.1.1. Objectifs proximaux.....	67
4.1.2. Objectif intermédiaire et objectif distal.....	73
4.2. Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention.....	74
4.3. Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	76
4.4. Avantages et limites de l'intervention.....	78

Conclusion.....	81
Références.....	83
Annexe 1 : Grille de satisfaction des sujets.....	92
Annexe 2 : Grille de participation des sujets	93
Annexe 3 : Questionnaire sur la connaissance et la compréhension des émotions (Prises de mesure 1 et 3).....	94
Annexe 4 : Questionnaire sur la connaissance et la compréhension des émotions (Prises de mesure 2 et 4).....	96
Annexe 5 : Procédure de passation du Test de la compréhension des émotions multiples.....	98
Annexe 6 : Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version professeur	99
Annexe 7 : Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version parent	103
Annexe 8 : Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version enfant	107
Annexe 9 : Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.) (Prises de mesure 1 et 3).....	109
Annexe 10 : Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.) (Prises de mesure 2 et 4).....	111
Annexe 11 : Autoévaluation du concept de soi, dimension sociale (sentiment d'acceptation sociale)	113
Annexe 12 : Procédure du questionnaire de Harter	115

Table des figures

Figure 1 : Chaîne prédictive des conséquences associées à la négligence parentale chez des enfants âgés entre 6 et 12 ans.....	18
Figure 2 : Degré d'exposition selon le nombre de minutes réparties par parties pour chaque atelier.....	53
Figure 3 : Degré d'exposition selon le nombre de minutes totales pour chaque partie.....	53
Figure 4 : Moyenne (en %) de l'exposition par sujet pour l'ensemble des ateliers.....	54
Figure 5 : Moyenne des scores de la qualité de la participation de chaque sujet pour l'ensemble des ateliers.....	56
Figure 6 : Nombre d'émotions identifiées à chacun des temps de mesure pour chaque sujet..	59
Figure 7 : Moyenne des scores au Test de la compréhension des émotions multiples à chacun des temps de mesure pour chaque sujet.....	60
Figure 8 : Moyenne des scores aux habiletés sociales obtenue par chaque source d'évaluation selon l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant pour les sujets 1 à 6.....	61
Figure 9 : Moyenne des scores des solutions trouvées pour régler les conflits interpersonnels proposés dans l'E.R.P.I. pour les sujets 1 à 6.....	64
Figure 10 : Moyenne des scores des habiletés de résolution de conflits interpersonnels obtenue par chaque source d'évaluation selon l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant pour les sujets 1 à 6.....	65
Figure 11 : Somme des items à l'Autoévaluation du concept de soi (dimension sociale) à chacun des temps de mesure pour chaque sujet.....	67

Table des tableaux

Tableau 1 : Composantes retenues, instruments et procédures pour l'évaluation de l'implantation.....	38
Tableau 2 : Instruments de mesure et procédures pour l'évaluation des effets.....	41
Tableau 3 : Caractéristiques des sujets ayant participé au programme d'intervention.....	48
Tableau 4 : Conformité du temps par partie pour chaque atelier.....	49
Tableau 5 : Pourcentage des devoirs faits pour l'ensemble des ateliers selon chaque sujet....	50
Tableau 6 : Moyenne des scores de la satisfaction des sujets.....	55

Introduction

De tous les types de mauvais traitements, les enfants victimes de négligence parentale ont connu le plus important taux de placement au Canada en 2003 selon le Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants (Roy, Black, Trocmé, MacLaurin & Fallon, 2005). En effet, 23 % de ces enfants ont dû être retirés de leur foyer. L'orientation vers la ressource la plus appropriée dépend de plusieurs facteurs qui se basent essentiellement sur les besoins du jeune. Les enfants placés en foyer de groupe représentent une clientèle avec des troubles de comportements, c'est pourquoi ils n'ont pu être placés en famille d'accueil. Le foyer de groupe « La Cordée », pour lequel je suis stagiaire, héberge au total huit jeunes âgés entre 6 et 12 ans, dont cinq garçons et trois filles. Ces jeunes y sont placés en majorité suite à l'application de la Loi de la Protection de la Jeunesse (LPJ) et occasionnellement suite à la Loi des Services de la Santé et des Services Sociaux (LSSSS).

Le présent travail a pour but de mieux comprendre les conséquences associées à la négligence parentale, présenter des interventions déjà expérimentées et proposer un programme d'intervention visant l'entraînement aux habiletés sociales chez des enfants placés en foyer de groupe âgés entre 6 et 12 ans. Tout d'abord, les facteurs de risque et de protection seront exposés et considérés dans l'explication du phénomène de la négligence. Par la suite, les impacts de la négligence sur l'attachement, le développement physique, le développement intellectuel et l'ajustement social seront décrits. Une recension des programmes d'intervention en lien avec la problématique de la négligence et les difficultés sociales que rencontrent les enfants négligés sera également détaillée. Pour terminer, un programme d'intervention qui cible le développement social des enfants qui ont été victimes de négligence sera proposé et évalué.

1. Contexte théorique

1.1. Description de la problématique

La maltraitance envers les enfants est reconnue comme un problème social depuis environ une quarantaine d'années (Farrell-Erickson & Egeland, 2002). Or, ce n'est qu'au milieu des années soixante-dix que la négligence fut conceptualisée et introduite dans une sous-catégorie de la maltraitance (Scannapieco & Connell-Carrick, 2002). Selon des données recueillies en 1998, l'Étude Canadienne sur l'Incidence des signalements des cas de violence et de négligence envers les enfants (ECI) a démontré que la négligence représentait 3,58 cas corroborés pour 1000 enfants au Canada (Trocmé, MacLaurin, Fallon, Black & Lajoie, 2005). En 2003, ce taux augmentait à 6,38 cas corroborés pour 1000 enfants au Canada (Trocmé et al., 2005). Au Québec, selon l'enquête québécoise sur les signalements à la protection de la jeunesse faite en 1998-1999, la négligence représentait environ 8 enquêtes pour 1000 enfants québécois (Tourigny, Mayer, Wright, Lavergne, Trocmé, Hélie et al., 2002). Au total, 75 % de ces signalements étaient des cas fondés.

Le premier auteur à avoir élaboré une définition de la négligence fut Polansky (1980), dans son livre intitulé *Definition of neglect*. Selon lui, la négligence est « la situation dans laquelle le parent, ou le responsable de l'enfant, délibérément et/ou par inattention extrême, permet que l'enfant souffre d'une condition présente de laquelle il pourrait être soustrait et/ou il ne lui procure pas les éléments jugés essentiels pour le développement des capacités physiques, intellectuelles et émotives de l'individu » (Brousseau, 2000; Mayer-Renaud, 1990a). Même si d'autres définitions ont été élaborées au fil du temps, toutes spécifient un manque de soins nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant selon son âge et son niveau de développement (Éthier, Palacio-Quintin & Couture, 1993). Au Québec, la définition légale de la négligence selon la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), inclut

également les situations à risque de négligence en raison du comportement ou du mode de vie des parents (Brousseau, 2000).

Dans les écrits portant sur la négligence, quatre catégories semblent ressortir : négligence physique, éducative, médicale et psychologique (Brousseau, 2000; Dubowitz, Pitts & Black, 2004; Éthier et al., 1993; Farrell-Erickson & Egeland, 2002; Mayer-Renaud, 1990a, 1990b). La première se définit comme la privation de besoins physiques tels que la nourriture, l'habillement, l'hygiène et la surveillance. Ensuite, la négligence éducative s'explique par l'insuffisance ou l'absence de socialisation, d'encadrement, de stimulation et d'enseignement de normes de conduites. La négligence médicale se caractérise par l'insuffisance des soins médicaux curatifs et préventifs requis par l'enfant. Enfin, la négligence psychologique est l'absence d'interactions positives, de stabilité et d'attention caractérisée par de la froideur et un rejet émotionnel. Selon Dubowitz et al. (2004), auteurs d'une étude portant sur les sous-types de la négligence, il est préférable, lors de l'évaluation de la compromission de l'enfant, de déterminer le type de négligence en cause afin de bien choisir le type d'intervention répondant aux besoins spécifiques de la famille.

Les premiers modèles explicatifs de la négligence et de la maltraitance étaient surtout axés sur des perspectives psychologiques ou sociologiques (Brousseau, 2000). En effet, la cause des mauvais traitements ciblait qu'un seul groupe de facteurs, soit les caractéristiques personnelles ou psychologiques des parents ou les facteurs sociaux. Les recherches récentes sur la négligence ont démontré que plusieurs facteurs étaient en cause dans l'explication de ce phénomène. C'est pourquoi, le modèle écologique de Bronfenbrenner est devenu le principal modèle d'explication de la négligence (Scannapieco & Connell-Carrick, 2002). Cette approche s'intéresse à la santé et au bien-être de l'enfant sans toutefois blâmer que les parents (Dubowitz et al., 2004).

1.1.1. Facteurs de risque reliés à la négligence

Plusieurs facteurs de risque peuvent expliquer le phénomène de la négligence. Dans cette section, ces facteurs seront divisés en deux catégories. Tout d'abord, tous les facteurs reliés à la famille, c'est-à-dire les caractéristiques des parents, les pratiques parentales ainsi que les facteurs d'adversité socio-familiale, seront détaillés. Par la suite, les caractéristiques de l'enfant seront considérées dans l'explication de la négligence. Selon Ethier et al. (2004), plus la situation familiale témoigne de facteurs de risque, plus le risque d'apparition de la négligence est grand.

Caractéristiques des parents.

La mère qui adopte des comportements négligents envers son enfant souffre très souvent de différents problèmes psychologiques. Tout d'abord, la dépression cause fréquemment une négligence envers soi-même ou un laisser-aller, ce qui augmente les risques de négligence envers l'enfant (Brousseau, 2000). Les symptômes dépressifs entraînent une dévalorisation de soi en tant que parent et personne, de l'indécision, un sentiment d'incapacité, une perte d'intérêt pour les activités quotidiennes, de la fatigue, de l'insomnie et de l'isolement social (Éthier et al., 1993). La négligence peut aussi être causée par une dépression passagère à la suite d'un événement particulier. Ces mères manifestent de façon temporaire des comportements négligents jusqu'à qu'elles retrouvent leur équilibre (Mayer-Renaud, 1990a). La toxicomanie peut également être un facteur explicatif de la négligence. La consommation excessive d'alcool ou de drogues a pour conséquence un détachement de la réalité, ce qui provoque une diminution de la disponibilité du parent face à l'enfant et à ses besoins (Mayer-Renaud, 1990b). De plus, il y a ce qu'appelle Mayer-Renaud (1990a) l'immaturation de la mère. Selon cette auteure, l'immaturation se manifeste lorsqu'une mère a elle-même souffert de carences affectives dans son passé ou simplement lorsque cette

immaturité témoigne d'un trait de sa personnalité. Ce facteur peut également être relié à l'âge de la mère. En effet, une mère qui donne naissance à un enfant pendant l'adolescence est à risque d'être négligente (Miller-Perrin & Perrin, 1999). De plus, une mère adolescente qui donne naissance à un enfant prématuré ou à un bébé de petit poids est plus à risque de négliger son enfant qu'une mère plus âgée qui vit de telles conditions (Miller-Perrin & Perrin, 1999).

Un autre élément à considérer dans l'explication de la négligence est la transmission intergénérationnelle de ce phénomène. Les mères négligentes ont souvent été elles-mêmes négligées (Scannapieco & Connell-Carrick, 2002). Mayer-Renaud (1990a) les décrit comme des « femmes-enfants qui n'ont jamais été maternées elles-mêmes et qui, en conséquence, sont incapables de materner leurs enfants » (p.7). Un ouvrage de Brousseau (2000) rapporte également que les mères négligentes ont vécu plus d'antécédents de placement, de violence physique et d'abus sexuels que les mères non négligentes. Cependant, il est essentiel de mentionner que ce ne sont pas toutes les mères qui ont été négligées qui négligent leurs enfants et qu'il existe aussi des mères qui n'ont jamais été négligées dans leur enfance qui négligent leurs enfants (Éthier et al., 1993). Selon Moreau, Chamberland, Oxman-Martinez, Roy, Léveillé, Laporte et al. (2001), 30 % des enfants qui ont connu un type de maltraitance deviennent des adultes maltraitants, un tiers ne le devient pas et un tiers demeure dans un groupe très vulnérable aux stress psychosociaux. Ce dernier groupe est considéré à haut risque de maltraitance.

Pratiques parentales.

Les pratiques parentales des familles négligentes sont souvent inadéquates. Étant donné que la négligence se caractérise par des comportements d'omission, les mères négligentes présentent plusieurs problèmes et déficits incluant un manque de connaissances

relatifs aux besoins de l'enfant, un manque d'habiletés parentales et un manque de ressources (Miller-Perrin & Perrin, 1999). Concrètement, une mère négligente interagit moins souvent avec son enfant et elle lui démontre moins d'affection verbale et non verbale qu'une mère non négligente (Belsky & Vondra, 1989). De plus, une mère négligente en interaction avec son enfant communique moins et utilise moins de comportements positifs, comme par exemple de coopération (Cerezo, 1997). Bref, les mères négligentes se caractérisent essentiellement par un désengagement du rôle parental.

Facteurs d'adversité socio-familiale.

Certains facteurs de risque de la négligence sont également reliés à des facteurs d'adversité socio-familiale. Les enfants qui vivent dans une grande famille (quatre enfants et plus) sont de deux à trois fois plus à risque d'être négligés (Miller-Perrin & Perrin, 1999). De plus, l'enfant qui est issu d'une famille monoparentale est plus à risque de vivre de la négligence (Miller-Perrin & Perrin, 1999). Selon une étude de Mayer, Dufour, Lavergne, Girard et Trocmé (2006), 43 % des familles négligentes sont monoparentales. De ce nombre, 82 % des familles sont dirigées par la mère et 18 % par le père. Lorsque les familles sont monoparentales, dans 45 % des cas le père biologique est absent et dans 56 % des cas il est présent mais non cohabitant. Lorsque les deux parents habitent ensemble, le couple est moins stable dans les familles négligentes (Brousseau, 2000). Un autre élément à considérer est le fonctionnement familial. En effet, les parents négligents rapportent un manque d'habiletés et des difficultés au niveau de la résolution de problèmes, de la communication entre les membres, de l'expression et de l'engagement affectif (Brousseau, 2000).

Les résultats d'une étude d'Éthier et al. (1993) ont démontré que les mères négligentes du Québec se situaient à un niveau de stress extrême en comparaison avec tous les parents de la population québécoise. Selon ces auteurs, « ces mères éprouvent beaucoup de tension et

de malaise dans leur rôle de parent et très peu de plaisir » (p. 37). Ils soulignent aussi la possibilité que ces mères « réagissent à l'excès de tension par une démission de leur rôle parental » (p. 37).

Un autre élément à considérer dans l'explication de la négligence est la pauvreté des familles négligentes. La pauvreté serait le facteur social le plus souvent associé à la négligence (Schumacher, Smith Slep & Heyman, 2001). Les mères négligentes seraient moins scolarisées, elles occuperaient moins souvent un emploi et elles bénéficieraient plus souvent d'une assistance sociale que les mères non négligentes (Miller-Perrin & Perrin, 1999). Une étude de Dubowitz et al. (2002) a permis de démontrer que la négligence serait identifiée 44 fois plus souvent dans les familles qui bénéficient d'un salaire annuel inférieur à 15 000\$ comparativement aux familles qui gagnent un salaire supérieur à 30 000\$ par année. Selon Mayer-Renaud (1990c), l'impact de la pauvreté sur la négligence parentale s'expliquerait de deux façons. Tout d'abord, le faible revenu limiterait les ressources disponibles pour combler les besoins physiques de l'enfant. Ensuite, la pauvreté créerait un état de tension chronique et un stress continu pour les parents, ce qui diminuerait leurs capacités d'implication auprès de leurs enfants.

L'isolement social, qui se caractérise par des interactions très limitées avec des membres de la famille, des amis, des voisins ou des ressources plus formelles, est un autre facteur social pouvant expliquer la négligence (Scannapieco & Connell-Carrick, 2002). Or, Brousseau (2000) rapporte dans son étude que, comparé à un groupe contrôle, les familles négligentes ont expliqué recevoir moins de soutien informel de la part de leur famille et de leurs amis mais que l'aide qui leur était fournie provenait plutôt du réseau formel comme par exemple des services sociaux, communautaires ou des professionnels de la santé. Dans cette étude, l'accès à des ressources dites formelles vient ajouter un facteur de protection dans la problématique de la négligence. En plus de souffrir d'une solitude sociale, les mères

négligentes vivraient également une solitude émotionnelle puisqu'elles sont plus à risque de vivre de nombreuses ruptures amoureuses et de la violence conjugale (Éthier et al., 1993).

Caractéristiques de l'enfant.

Certaines caractéristiques de l'enfant peuvent être considérées comme des facteurs de risque de la négligence. Tout d'abord, Mayer-Renaud (1990c) note la vulnérabilité de certains. En effet, certains enfants sont plus vulnérables que d'autres parce que leurs caractéristiques personnelles les rendent plus dépendants de leur entourage. Les enfants en bas âge ou les enfants handicapés doivent compter sur une personne externe afin de satisfaire leurs besoins. De plus, les enfants qui sont nés prématurément, qui ont une apparence moins attrayante aux yeux de leurs parents ou qui sont atteints d'une déficience intellectuelle sont plus à risque de vivre de la négligence (Scannapieco & Connell-Carrick, 2002). Or, le niveau de sensibilité et de réceptivité du parent peuvent aider l'enfant à faire face à ces difficultés (Farrell-Erickson & Egeland, 2002). D'autres caractéristiques de l'enfant tels que son irritabilité, un tempérament difficile ou la présence de problèmes de comportement sont des facteurs qui contribuent à rendre le rôle de parent plus difficile à assumer et qui mettent l'enfant à risque de négligence (Farrell-Erickson & Egeland, 2002; Schumacher et al., 2001).

1.1.2. Facteurs de protection en lien avec la négligence

Certaines caractéristiques de l'enfant, de sa famille ou de son environnement peuvent avoir un impact sur la réactivité de l'enfant négligé. En effet, les recherches sur la résilience ont permis de constater que certains facteurs peuvent agir comme modérateurs dans les effets de la maltraitance chez l'enfant (Houshyar & Kaufman, 2005). La résilience est généralement définie comme la présence ou le maintien de compétences malgré un contexte de risques (Drapeau et al., 2000). De plus, la résilience est une façon de réagir et d'agir sur

l'adversité qui peut survenir dans le temps. Un enfant peut être résilient à certaines périodes de sa vie et ne pas l'être à d'autres moments. Selon Drapeau et al. (2000), un facteur associé à la résilience est celui qui permet la réduction de l'impact du risque, la réduction de la réaction négative en chaîne, la promotion de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle et finalement, l'ouverture de nouvelles opportunités.

Plusieurs caractéristiques individuelles de l'enfant peuvent contrer certains effets de la maltraitance et ainsi agir comme modérateurs (Drapeau, Beaudoin & Marcotte, 2000). Parmi ces caractéristiques on note les habiletés sociales, l'intelligence, l'estime de soi, la perception de contrôle, la capacité de solutionner des problèmes, l'empathie, un tempérament facile et la foi ou l'espérance. Au niveau des caractéristiques familiales, d'autres facteurs compensateurs peuvent expliquer la résilience de l'enfant victime de maltraitance : présence d'un parent attentionné, liens affectifs soutenant dans la famille, attentes positives envers l'enfant, style parental démocratique, bonne santé mentale des parents, présence du père, liens avec le réseau familial étendu, etc. (Drapeau et al., 2000). Finalement, pour ce qui est des caractéristiques environnementales, certains facteurs tels que des liens avec des adultes significatifs prosociaux et la fréquentation d'institutions prosociales peuvent modérer les effets de la négligence sur l'enfant (Drapeau et al., 2000).

1.1.3. Conséquences associées à la négligence parentale chez l'enfant

La négligence parentale influence différentes sphères du développement de l'enfant d'âge scolaire. Tout d'abord, la négligence a un effet sur la qualité de la relation d'attachement établie entre l'enfant et sa mère. Aussi, la négligence peut amener à des difficultés dans le développement physique et intellectuel de l'enfant. De plus, la négligence conduit à des conséquences au niveau de l'ajustement social, puisque l'enfant qui en aura été victime peut développer des problèmes de comportements et une faible compétence sociale.

Attachement.

La négligence parentale affecte la qualité de la relation d'attachement qui s'établit entre la dyade mère-enfant. L'attachement se définit comme le lien privilégié qui unit l'enfant à son donneur de soins principal (Shaffer, Wood & Willoughby, 2002). John Bowlby (1979) est l'un des premiers chercheurs à avoir conçu une théorie de l'attachement. Selon lui, l'attachement reposerait sur un besoin primaire chez l'enfant. Il aurait plusieurs fonctions telles que de satisfaire le besoin de protection, servir de base de sécurité pour l'exploration, faciliter l'intégration de l'enfant au groupe social et favoriser le développement cognitif (Parent & Saucier, 1999 ; Shaffer et al., 2002). Un facteur très important à considérer dans la qualité de l'attachement entre la mère et son enfant est la sensibilité maternelle. En effet, une mère chaleureuse, qui donne une attention particulière aux signaux de son bébé en plus d'interpréter de façon appropriée ses signaux et d'y répondre rapidement permet à l'enfant de développer une relation de confiance avec son donneur de soins principal (Parent & Saucier, 1999).

Les études de Mary Ainsworth ont permis de classer, en trois catégories, la qualité de l'attachement avec la mère : type B (attachement sécurisant), type C (attachement résistant/ambivalent), type A (attachement évitant). Plus récemment, Main (1996) a identifié une nouvelle forme d'attachement qui caractérise davantage les enfants qui ont vécu de la maltraitance : type D (attachement désorganisé-désorienté). Cette catégorie d'enfants démontre envers leur mère un mélange de comportements d'évitement, de peur et de détresse (Finzi, Ram, Har-Even, Shnit & Weizman, 2001). Ce sont des enfants qui, à certains moments, vont rechercher la proximité et le refuge de leur mère et, à d'autres moments, vont éviter leur présence (Mennen & O'Keefe, 2005). Ce type d'attachement représente entre 5 à 10 % des enfants de l'Amérique du nord (Scannapieco & Connell-Carrick, 2002). Cette prévalence augmente à 82 % dans les familles à haut risque de maltraitance (Connor, 2002).

Il semblerait que les enfants sont influencés par la qualité des premiers attachements dans l'établissement de relations interpersonnelles puisque les expériences que vit l'enfant avec sa mère le mènent à former des attentes face à ses relations futures (Crittenden & Ainsworth, 1989). Une mère négligente qui répond de façon inappropriée aux signaux de son enfant est rejetante et inconsistante. L'enfant qui ne peut jamais faire confiance à l'attention que sa mère lui donne développe une image de lui-même inefficace et indigne de la coopération de sa mère. Ce modèle d'interactions inadéquat a donc un effet sur la représentation de soi de l'enfant mais aussi des autres et des relations interpersonnelles (Hildyard & Wolfe, 2002). En effet, les enfants qui ont vécu un type de maltraitance ont des attentes négatives face au développement d'amitié, ont davantage de la difficulté à résoudre des problèmes sociaux et sont plus à risque de percevoir de l'hostilité dans les comportements des autres (Crittenden & Ainsworth, 1989). De plus, les représentations mentales de l'enfant négligé se caractérisent par une dévalorisation de soi, une méfiance des autres, une tendance à faire des attributions négatives dans le développement de relations et une méfiance dans l'établissement de relations intimes (Mennen & O'Keefe, 2005). Les expériences négatives qu'un enfant négligé aura vécues en bas âge auront pour conséquences de se représenter en tant qu'individu ne valant pas la peine d'être aimé et, avec les autres, comme un individu non disponible ou rejeté (Hildyard & Wolfe, 2002).

Il semblerait que les enfants sont influencés par la qualité des premiers attachements pour plusieurs années à venir. De plus, l'attachement s'établit dès la naissance jusqu'à la fin de la période préscolaire et reste stable à travers le temps (Parent & Saucier, 1999 ; Shaffer et al., 2002). Selon Morton et Browne (1998), la qualité des premiers attachements expliquerait en partie la transmission intergénérationnelle de la maltraitance. En effet, puisqu'un enfant qui a vécu un type de maltraitance a développé une image négative de son donneur de soins marquée par du rejet et un manque de disponibilité et qu'il a intégré ce processus

d'interactions dans ses autres relations, il sera incapable à l'âge adulte de former une relation sécurisante avec ses propres enfants, ce qui augmente le risque de la maltraitance.

Développement physique.

La négligence dans l'hygiène peut conduire au développement de maladies telles que des infections dermatologiques répétitives (Mayer-Renaud, 1990c). La négligence dans l'habillement peut avoir comme effet de provoquer des engelures, des insolation et des maladies pulmonaires répétées (Mayer-Renaud, 1990c). De plus, l'enfant qui a vécu une négligence peut souffrir d'un retard staturo-pondéral d'origine non organique (Trocmé, Fallon, MacLaurin, Black & Roy, 2005). En effet, selon la gravité des privations et l'âge de l'enfant, la négligence alimentaire ou dans les soins de santé peut provoquer un retard de croissance (Miller-Perrin & Perrin, 1999). La négligence affective peut également mener à ce type de difficulté et ce, même si l'alimentation de l'enfant est adéquate (Trocmé et al., 2005). La conséquence physique la plus sérieuse est la mort de l'enfant. En 1996, aux États-Unis, environ 1 185 enfants sont morts suite à des mauvais traitements (Miller-Perrin & Perrin, 1999). De ce nombre, environ 43 % sont morts suite à une négligence.

Développement intellectuel.

La négligence serait le type de maltraitance qui affecte le plus le développement intellectuel des enfants (Trickett & McBride-Chang, 1995). Les résultats d'une étude longitudinale, impliquant 8 569 enfants maltraités suivis de la maternelle jusqu'à la fin du primaire, ont montré un risque élevé que ces jeunes manifestent des difficultés académiques, des reprises d'année scolaire et des problèmes de discipline (Eckenrode, Laird & Doris, 1993). Les déficits observés chez les enfants négligés peuvent résulter de plusieurs facteurs de risque. Tout d'abord, le faible statut socioéconomique de la famille peut limiter les

occasions d'apprentissages de l'enfant (Perez & Widom, 1994). De plus, les parents d'enfants négligés, présentant eux-mêmes certaines difficultés sur le plan intellectuel, peuvent rencontrer certaines difficultés à stimuler suffisamment leur enfant dans les premières années de sa vie (Mayer-Renaud, 1990c). L'auteur Mayer-Renaud (1990c) précise également qu'une négligence alimentaire ainsi que l'instabilité et les tensions d'un style parental inconsistant peuvent occasionner des difficultés de concentration.

Ajustement social.

Howing, Wodarski, Kurts et Gaudin (1990) rapportent que 70 % des enfants ayant été confrontés à la maltraitance démontrent des difficultés d'interaction avec autrui qui se caractérisent par des comportements de retrait et/ou d'agressivité. Plus spécifiquement, les enfants d'âge scolaire ayant été confrontés à la négligence parentale sont caractérisés comme étant retirés dans leurs interactions sociales, ils sont évitant et impopulaires avec leurs pairs et ils sont reconnus comme ayant moins d'amis que les autres enfants (Hildyard & Wolfe, 2002). De plus, les enfants négligés sont décrits comme étant passifs, apathiques et retirés (Hildyard & Wolfe, 2002). Les auteurs Prino et Peyrot (1994) ont démontré que les enfants victimes de négligence témoignent davantage de comportements de retrait avec les pairs que les enfants victimes d'abus physique. Ces enfants restent marqués par le sentiment d'être rejetés et désirés de personne. La proximité et la sécurité des autres ne leur permettent pas de s'engager dans des relations interpersonnelles satisfaisantes (Finzi et al., 2001). Les enfants ayant connus la négligence sont également plus enclins à développer des comportements d'agressivité. En effet, ils sont perçus par les jeunes de leur âge et par les adultes comme étant agressifs, perturbateurs et non coopératifs (Gershater-Molko, Lutzker & Sherman, 2002; Hildyard & Wolfe, 2002). Les enfants ayant vécu de la maltraitance ont aussi plus tendance à croire que les situations conflictuelles avec des pairs sont dues à des facteurs externes au lieu

de prendre une part du blâme (Howing et al., 1990). Même si l'agressivité est davantage reliée à une conséquence de l'abus physique, Farrell-Erickson, Egeland et Pianta (1989) ont démontré qu'en plus des comportements de retrait, les enfants négligés sont enclins à manifester aussi des comportements d'agressivité. Il a été démontré par Mayer-Renaud (1990b) que 74,5% des enfants négligés manifestaient des troubles de comportement qui se présentaient dans 39,2 % des cas surtout sous forme d'agressivité.

Les problèmes de comportement auxquels sont confrontés les enfants qui ont été victimes de négligence se répercutent dans leur compétence sociale. La compétence sociale se définit par le degré que l'enfant apprend à établir, à développer et à maintenir des relations satisfaisantes avec les pairs et les adultes (Gresham, 1998). Ce sont les habiletés sociales qui servent et aident tout individu à entrer en relation. Les habiletés sociales sont définies comme les compétences spécifiques qu'une personne utilise dans des situations sociales (Howing et al., 1990). Par exemple, sourire, initier des interactions et utiliser des stratégies afin de résoudre des problèmes interpersonnels sont des habiletés qui permettent de bien s'intégrer socialement. Or, les enfants qui présentent des problèmes d'agressivité et/ou de retrait témoignent d'un manque d'habiletés sociales puisque leurs comportements ne les permettent pas de faire face aux situations sociales de façon appropriée et prosociale (Foster & Crain, 2002).

Les difficultés sociales que rencontrent les enfants ayant été confrontés à la négligence s'expliquent par les premières expériences qu'ils ont connues dans leur famille. Tout d'abord, la qualité de l'attachement établi entre l'enfant et sa mère a été démontrée pour être associée à la qualité des expériences vécues avec les autres (Mueller & Silverman, 1989). En effet, le développement d'un attachement de type sécurisant permet à l'enfant d'explorer son environnement en présence d'une figure parentale de confiance, ce qui contribue au développement d'habiletés qui l'aident plus tard à interagir et à former de nouvelles relations

interpersonnelles. De plus, un attachement sécurisant donne accès à l'enfant à un modèle de réciprocité et de partage qui sont des caractéristiques importantes dans le développement de relations positives avec les autres (Mueller & Silverman, 1989). Il faut également penser que la relation d'attachement, marquée par de la sécurité, contribue à diminuer l'égoïsme de l'enfant (Mueller & Silverman, 1989). Cette étape de développement permet à l'enfant de prendre en considération la perspective des autres et la notion de coopération avec les pairs. Or, le développement d'un attachement désorganisé-désorienté ne permet pas à l'enfant de se former des modèles positifs d'interaction, c'est pourquoi la création de relations d'amitié est difficile chez l'enfant ayant été confronté à la négligence. Il faut également mentionner que le type d'attachement établi entre la mère et son enfant est un facteur médiateur dans le développement de problèmes de comportement. En effet, le développement d'un type d'attachement désorganisé-désorienté est très fortement associé au développement de conduites antisociales (Connor, 2002). Un autre élément qui peut être considéré dans l'explication des difficultés sociales d'un enfant négligé est la qualité du réseau social de la famille (Mueller & Silverman, 1989). Étant donné que les familles négligentes vivent souvent un isolement social, la faible accessibilité à des contacts avec autrui peut expliquer en partie les difficultés sociales des enfants. Le parent qui ne favorise pas de tels contacts ne permet pas à son enfant d'acquérir de nouvelles expériences, ce qui ne contribue pas au développement d'habiletés sociales chez l'enfant qui va lui donner la possibilité d'interagir efficacement avec les autres (Mueller & Silverman, 1989).

Les enfants qui présentent des problèmes de comportement et, par le fait même, une faible compétence sociale et un déficit au niveau des habiletés sociales vivent des expériences relationnelles négatives. Tout d'abord, les enfants qui présentent des déficits au niveau des habiletés sociales doivent faire face à des difficultés d'intégration sociale. Le manque d'habiletés leur permet difficilement d'affronter des situations sociales de façon prosociale

(Foster & Crain, 2002). Outre les difficultés d'intégration sociale, les enfants qui ont été négligés et qui présentent des problèmes de comportement sont plus enclins de vivre un rejet par les pairs. Une étude longitudinale, comprenant un échantillon de 107 enfants a démontré que la maltraitance est associée à un risque élevé, pour les enfants qui en sont victimes, de vivre du rejet par les pairs (Bolger & Patterson, 2001). Dépendamment de la durée de la maltraitance, 36 à 50 % des enfants de l'échantillon avaient vécu pendant au moins un an un épisode de rejet par les pairs en comparaison à 26 % des enfants du groupe contrôle. Un autre courant de la littérature scientifique qui n'est pas en lien avec la négligence parentale démontre que l'agressivité et les comportements de retrait sont associés avec le rejet par les pairs. En effet, les deux caractéristiques les plus fortement associées au rejet par les pairs sont les comportements agressifs et/ou les comportements de retrait social (Hymel, Vaillancourt, McDougall & Renshaw, 2002). Les enfants qui manifestent des comportements agressifs correspondent à environ 40 à 50 % de tous les enfants rejetés et les enfants retirés représentent 10 à 20 % de tous les enfants rejetés (Hymel et al., 2002).

L'établissement de relations interpersonnelles positives est reconnu pour être une tâche centrale durant l'enfance (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 1998). La qualité des relations avec les pairs est associée à la qualité du fonctionnement dans plusieurs domaines durant l'enfance mais aussi tout au long du développement d'un individu (Mueller & Silverman, 1989). En effet, les relations avec les pairs contribuent au développement des compétences émotionnelle, sociale et cognitive des individus. De plus, l'établissement de relations d'amitié positives permet l'acquisition d'habiletés sociales et de valeurs ainsi que le développement de la capacité à former des amitiés avec les autres.

Les expériences interpersonnelles vécues avec autrui durant l'enfance peuvent avoir des répercussions notables à l'adolescence et à l'âge adulte. Il existe des liens prédictifs entre le rejet par les pairs et deux catégories de conséquences, soit de type extériorisé et/ou de type

intériorisé (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990). Premièrement, l'enfant qui a des difficultés à interagir avec ses pairs sera davantage confronté à des difficultés scolaires, incluant la reprise d'une année scolaire, et sera plus à risque de décrocher de l'école (Hymel et al., 2002). Certaines études démontrent qu'un rejet par les pairs durant l'enfance contribue au développement de la délinquance et de la criminalité (Hymel et al., 2002). D'autres spécifient que c'est la combinaison entre la présence de comportements agressifs et le rejet par les pairs qui mèneront à des difficultés de type externalisé telles que le développement du trouble des conduites (Hymel et al., 2002). Le deuxième type de difficultés concerne les problèmes intériorisés. Les comportements de retrait et le rejet par les pairs sont des facteurs importants dans le développement de problèmes intériorisés tels que la solitude, la dépression et le développement d'une faible estime de soi (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995).

1.1.4. Chaîne prédictive

Plusieurs processus transactionnels expliquent le phénomène de la négligence et ses effets sur l'enfant d'âge scolaire. La figure 1 de la page suivante présente la chaîne prédictive de cette problématique. Plusieurs facteurs de risque permettent de mieux comprendre les causes de la négligence parentale. Les caractéristiques des parents et de l'enfant ainsi que les pratiques parentales et les facteurs d'adversité socio-familiale entrent en interaction et contribuent à l'apparition d'une histoire de négligence. Chaque facteur de risque amplifie la probabilité d'apparition de l'autre et tous peuvent contribuer à rendre la tâche du parent difficile à assumer (Mayer-Renaud, 1990b). La négligence parentale a plusieurs effets négatifs sur le développement de l'enfant. Tout d'abord, la négligence a pour conséquence le développement d'un type d'attachement désorganisé-désorienté entre la dyade mère-enfant. Le développement physique et intellectuel de l'enfant peuvent également être compromis. Au plan social, la négligence, médiatisée par un attachement désorganisé-

désorienté, peut expliquer le développement de problèmes de comportement (qui se manifestent sous forme d'agressivité et/ou de retrait). De plus, le développement d'une faible compétence sociale ainsi qu'un déficit au niveau des habiletés sociales font parti des difficultés d'ajustement social qu'un enfant qui a vécu de la négligence doit faire face. Ces difficultés l'amène à vivre des interactions relationnelles négatives qui se caractérisent par des difficultés d'intégration sociale et la possibilité de vivre du rejet par les pairs. Les expériences relationnelles vécues par l'enfant peuvent aussi conduire au développement de problèmes de type extériorisé et/ou intériorisé.

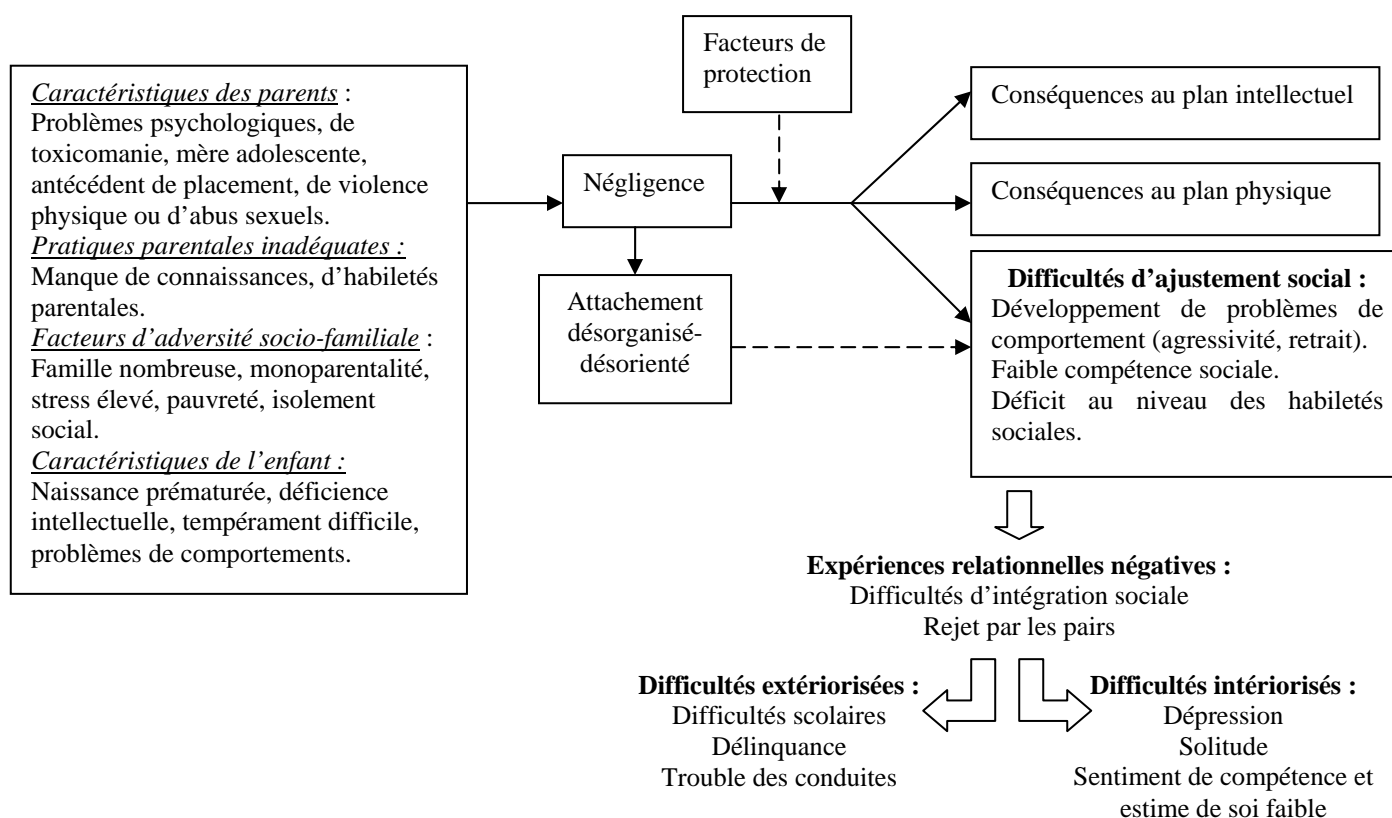


Figure 1. Chaîne prédictive des conséquences associées à la négligence parentale chez des enfants âgés entre 6 et 12 ans.

1.2. Interventions déjà expérimentées

Tout d'abord, des programmes de prévention et d'intervention de la maltraitance seront présentés, ce qui permettra de constater qu'il existe, dans la littérature scientifique, pratiquement aucun programme visant spécifiquement le développement des habiletés sociales chez des enfants d'âge scolaire ayant été victimes de négligence. Par la suite, des programmes d'entraînement aux habiletés sociales, reconnus de part leur efficacité en milieu scolaire, seront proposés afin de contrer au manque de programmes destinés pour une clientèle ayant été victime de négligence parentale. Finalement, bien qu'aucune évaluation ne soit été effectuée à ce jour, deux programmes développés par le Centre jeunesse de Montréal visant le développement d'habiletés sociales pour une clientèle âgée entre 6 et 12 ans et placée en centre de réadaptation seront présentés.

1.2.1. Programmes de prévention et d'intervention de la maltraitance

Il existe dans la littérature scientifique bon nombre de programmes pour prévenir de façon universelle, sélective ou indiquée la maltraitance envers l'enfant. Les programmes les plus efficaces sont ceux dont les objectifs visent l'amélioration des connaissances, des attitudes, des émotions et des comportements des parents et des enfants (Dufour & Chamberland, 2003). Plusieurs programmes d'intervention sont aussi proposés dépendamment de la cible d'intervention (Dufour & Chamberland, 2003). Par exemple, les programmes qui sont destinées aux parents comprennent essentiellement des interventions behaviorales, cognitives et cognitivo-behaviorales, des interventions qui visent le soutien et l'intégration sociale, des interventions thérapeutiques traditionnelles et des interventions par approches combinées. Tous ces types d'interventions visent à travailler plusieurs difficultés des parents : détresse psychologique, difficultés d'apprentissage, problèmes de personnalité, habiletés parentales, connaissances sur les méthodes d'enseignement, difficultés de discipline

et de stimulation de l'enfant, mode de vie déviant et habitudes négatives liés à la consommation d'alcool ou de drogues qui nuisent à la relation parent-enfant (Dufour & Chamberland, 2003). Il existe également des interventions destinées aux familles qui comprennent des intervention multimodales, des thérapies familiales, des interventions cognitivo-behaviorales, individuelles, de groupe ou qui visent la réunification de l'unité familiale (Dufour & Chamberland, 2003). Ces interventions s'intéressent essentiellement à mieux gérer les problèmes économiques chroniques (et les facteurs de stress socioéconomiques qui y sont associés) et à briser l'isolement social afin d'établir un réseau fiable de soutien social (Dufour & Chamberland, 2003). Avec l'enfant, des interventions de groupe, individuelles ou combinées permettent de répondre à ses différents besoins : lacunes au niveau de la sensibilité sociale et du développement de relations interpersonnelles, difficultés au niveau du développement cognitif et moral, problèmes de maîtrise de soi et d'agressivité et finalement, lacunes au niveau de sa sécurité et de sa protection (Dufour & Chamberland, 2003).

Selon le modèle écologique, les programmes de prévention les plus efficaces sont ceux qui commencent dès la naissance de l'enfant ou durant la grossesse de la mère, ceux dont le programme est flexible et supporté par la communauté et finalement, ceux qui sont basés sur des recherches empiriques et des évaluations (Nelson, Laurendeau, Chamberland & Peirson, 2001). Selon leur recension des écrits sur l'efficacité des interventions en protection de l'enfance, Dufour et Chamberland (2003) notent que très peu de recensions portent uniquement sur la problématique de la négligence parentale puisque la plupart des études incluent tous les types de mauvais traitements.

1.2.2. Programmes à l'entraînement aux habiletés sociales en milieu scolaire

Le programme de prévention universelle « Contes sur moi » vise la promotion des compétences sociales. Plus spécifiquement, ce programme a pour objectif de favoriser l'intégration de l'enfant à la vie en société en développant ses habiletés sociales et sa capacité à résoudre les problèmes interpersonnels de façon pacifique (Lapointe, Bowen, Laurendeau & Guay, 2003). Il s'adresse aux enfants de la maternelle jusqu'à la troisième année du primaire et comprend un volet parent qui permet de les impliquer concrètement et assurer la continuité entre l'école et la maison. Les principaux thèmes abordés dans ce programme sont la connaissance et l'estime de soi, la reconnaissance et l'expression des sentiments, la sensibilité envers les autres, la générosité et l'entraide et finalement, la résolution de conflits interpersonnels. Une étude menée pendant deux ans a permis de démontrer les effets du programme (Lapointe et al., 2003). En comparaison avec des écoles témoins, les élèves des écoles ayant reçu l'intervention pendant deux ans ont démontré de meilleures habiletés à la résolution de conflits et manifestaient plus de comportements prosociaux. Ces gains se sont maintenus six mois après la première année d'application du programme.

D'autres programmes en milieu scolaire sont surtout destinés aux enfants présentant des problèmes de comportement. Les contenus de ces programmes combinent l'entraînement aux habiletés sociales, des stratégies d'autocontrôle et des habiletés de résolution de problèmes interpersonnels. Le programme « PATHS Curriculum (Promoting Alternative Thinking Strategies) » est un exemple de programme de prévention universelle visant à améliorer la compétence sociale, mais en plus il sert d'intervention sélective auprès des enfants plus à risque de présenter des problèmes de comportements (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995). Il s'adresse aux enfants de la maternelle jusqu'à la cinquième année du primaire. Ce programme d'intervention est basé sur un modèle développemental que les auteurs ont nommé le ABCD (Affective-behavioral-cognitive-dynamic). Ce modèle

donne une importance particulière à l'intégration de l'affect (et du langage émotif), aux comportements et à la compréhension cognitive en lien avec les compétences sociale et émotionnelle. Ce programme intervient sur quatre habiletés de base: habiletés à reconnaître les émotions et à les communiquer, habiletés à se faire des amis, habiletés d'autocontrôle et habiletés à résoudre des problèmes sociaux. Au total, les professeurs donnent durant l'année scolaire 101 leçons à leurs élèves : 12 sur l'autocontrôle, 56 sur les émotions et les relations interpersonnelles et 33 sur les étapes de la résolution de problèmes interpersonnels. Les modalités d'intervention se réalisent sous forme d'instruction didactique, de jeux de rôles, de discussions en classe, de modelage par le professeur, de renforcement positif et par des feuilles d'activités. Une étude menée par les auteurs du programme a démontré des résultats significatifs pour tous les enfants de l'échantillon (Greenberg et al., 1995). L'échantillon de 30 classes comprenait au total 286 enfants de la deuxième et de la troisième année : 130 enfants ont reçu l'intervention (83 élèves au régulier et 47 élèves en classe spécialisée) et 156 enfants faisaient parti du groupe contrôle (109 élèves au régulier et 47 élèves en classe spécialisée). L'étude a démontré des effets positifs sur l'autocontrôle, sur les habiletés à identifier et à discuter des émotions et sur l'utilisation des étapes de la résolution de problèmes dans les conflits interpersonnels pour l'ensemble des élèves ayant bénéficié de l'intervention. L'étude a également démontré une amélioration significative du degré de tolérance à la frustration, des habiletés sociales et de la qualité des relations avec les pairs chez les enfants ciblés comme plus à risque de développer des problèmes de comportement. Même si ce programme a démontré des résultats concluants, aucune donnée ne permet d'affirmer le maintien des acquis puisqu'aucun suivi à long terme n'a été effectué.

Le programme « P.A.R.C (Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement) » est un autre exemple de programme en milieu scolaire qui cible les enfants ayant des problèmes

de comportement. Ce programme vise à diminuer la fréquence des comportements perturbateurs des élèves présentant des troubles de comportement tout en augmentant leur autocontrôle et en développant certaines habiletés sociales déficitaires comme par exemple l'expression des émotions et la résolution de problèmes relationnels (Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay et al., 1995). Une étude a été menée auprès de 212 enfants (110 filles et 102 garçons) afin de vérifier les effets de ce programme (Desbiens & Royer, 2003). Parmi ces enfants, 54 (21 filles et 33 garçons) ont été identifiés comme présentant des problèmes de comportement. L'échantillon a été distribué aléatoirement en trois conditions : (1) un programme d'entraînement aux habiletés sociales, (2) un programme d'entraînement aux habiletés sociales combiné à des activités éducationnelles basées sur un modèle d'enseignement à la coopération, et (3) un groupe de comparaison. Les résultats ont démontré une amélioration modeste au niveau des habiletés sociales pour les enfants présentant des problèmes de comportement mais aucune différence significative n'a été rapportée entre les enfants du groupe expérimental et du groupe de comparaison à la fin du programme d'intervention.

Le « UCLA Children's Social Skills Program » est, quant à lui, un programme d'entraînement aux habiletés sociales destiné à des enfants qui présentent certaines psychopathologies telles que le trouble d'attention avec ou sans hyperactivité ou le trouble des conduites, mais aussi pour tous les autres enfants présentant des difficultés interpersonnelles (Frankel, Myatt & Cantwell, 1995). Il est très important pour les auteurs d'intervenir au niveau des habiletés sociales puisque les difficultés rencontrées avec les pairs peuvent avoir des impacts négatifs à très long terme sur le fonctionnement de l'individu. Le développement d'amitiés de qualité permet entre autres de favoriser une bonne estime de soi. De plus, le maintien de ces amitiés donne la possibilité à l'enfant de diminuer son égocentrisme et de gérer efficacement ses conflits. Ce programme a été conçu pour les

enfants âgés entre 7 et 13 ans. Les sessions se déroulent une fois par semaine pendant 60 minutes. Au total, 12 sessions sont planifiées. Chaque session est divisée en quatre segments : 10 minutes pour le retour sur le devoir remis à la rencontre précédente, 15 minutes pour la présentation didactique du contenu et la pratique de l'habileté visée entre les enfants, 25 minutes pour une activité supervisée où les animateurs observent, renforcent les bons comportements et reprend l'enfant s'il démontre des comportements inappropriés et finalement, 10 minutes sont consacrées à informer les parents sur le déroulement de la rencontre et à donner le devoir pour la semaine suivante. Les contenus des sessions sont multiples : comment aborder les autres, entrer dans un groupe de pairs, féliciter les autres, négocier, s'excuser, faire la connaissance de nouveaux amis, etc. En plus de transmettre le contenu des rencontres, les animateurs observent, renforcent les bons comportements par des félicitations et donnent des conséquences aux jeunes qui n'agissent pas positivement avec les autres. Les devoirs, qui sont demandés à chaque semaine, permettent surtout d'initier des interactions sociales positives : appeler un ami du groupe, apporter un jouet non violent pour le partager avec les autres, rejoindre un groupe d'enfants qui joue, etc. Une évaluation des effets de ce programme a été menée auprès d'un échantillon de 36 garçons qui ont bénéficié de l'intervention et de 17 garçons faisant parti d'un groupe de comparaison (Frankel & Myatt, 2003). Les sujets étaient âgés entre 7 et 13 ans. Ce sont leurs parents qui ont fait la demande pour qu'ils participent au traitement. Dans tous les cas, les parents ont rapporté que leur enfant avait de la difficulté à se faire des amis et à les garder. Les résultats obtenus au post-test ont démontré une augmentation significative des habiletés sociales rapportées par les mères des enfants qui ont reçu l'intervention. Il y a également eu une diminution des comportements agressifs et de retrait observés par les professeurs chez les enfants du groupe expérimental. Certaines limites peuvent être relevées de cette étude. Tout d'abord, l'implication des parents dans l'étude a pu fausser les résultats puisqu'ils ont pu rapporter des

améliorations positives seulement parce qu'ils participaient à l'intervention. Ensuite, aucun test sociométrique n'a été mené auprès des pairs même si les auteurs voulaient améliorer les interactions avec les pairs. Finalement, aucune évaluation à long terme n'a été conduite afin de vérifier le maintien des apprentissages dans le temps.

Le « Social Skills Training Program Using Self/Other Perspective » est considéré, par ses auteurs, comme une nouvelle façon d'intervenir afin d'améliorer les habiletés sociales des enfants d'âge scolaire (Grizenko, Zappitelli, Langevin, Hrychko, El-Messidi, Kaminester et al., 2000). En effet, en plus de permettre l'entraînement aux habiletés sociales, ce programme développe chez les enfants la capacité de comprendre la perspective des autres. Cette intervention a été basée sur un programme traditionnel développé par McGinnis et Goldstein (1984). Au total, 15 sessions sont planifiées. Les habiletés visées dans les trois premières rencontres sont : se présenter, se joindre à un groupe et connaître ses sentiments. Dans les huit autres sessions, les principaux sujets abordés sont : le contrôle de soi, la gestion de sa colère, les réactions aux taquineries des autres et les moyens pour rester à l'extérieur des conflits. Chacun de ces quatre sujets sont traités durant deux semaines. Finalement, la quinzième rencontre consiste à faire un résumé des différentes habiletés vues durant toutes les rencontres en plus de remettre un certificat à tous les enfants afin de souligner leurs améliorations. Les animateurs utilisent plusieurs modalités d'intervention durant les sessions : instruction didactique, jeux de rôle, retour, renforcements positifs et modelage. Les auteurs ajoutent au programme traditionnel, présenté ci haut, des interventions qui visent le développement du concept de la perspective des autres. En effet, les auteurs introduisent différentes stratégies afin que les enfants comprennent qu'il est important, dans les interactions sociales, de prendre en compte la perception et les émotions des autres. Concrètement, l'enfant doit verbaliser sur les émotions d'un autre jeune qui joue dans un jeu de rôle. Les enfants doivent également, dans ces activités, jouer les deux rôles (le

protagoniste et l'antagoniste). De plus, un devoir est remis à chaque fin de rencontre, ce qui permet de suivre l'évolution de chaque jeune. L'étude de Grizenko et al. (2000) qui a permis de vérifier l'efficacité de ce programme d'intervention a été menée auprès de 19 enfants âgés entre 8 et 11 ans provenant de cinq écoles primaires montréalaises. Ce groupe expérimental a reçu l'intervention du programme modifié de McGinnis et Goldstein (1984). Un groupe de comparaison, constitué de 17 élèves qui ont seulement reçu l'intervention du programme traditionnel, a également fait parti de l'évaluation. L'étude a évalué les effets du programme à trois moments : avant, à la fin et neuf mois après l'intervention. L'étude a permis de démontrer une amélioration des comportements d'impulsivité et des habiletés sociales observés par les enseignants à la fin du programme et aussi neuf mois après l'intervention. Les résultats ont également rapporté une amélioration significative de la capacité à considérer la perspective des autres après l'intervention et neuf mois après.

1.2.3. Programmes à l'entraînement aux habiletés sociales pour les enfants placés

Il existe deux programmes au Centre Jeunesse de Montréal qui ont spécifiquement été développés pour les enfants placés, âgés entre 6 et 12 ans, présentant des difficultés au niveau de leurs habiletés sociales. Tout d'abord, le programme de Fex et Tufano (2000) vise à développer chez ces enfants la maîtrise de soi, leurs connaissances sur ce qui les caractérisent, l'utilisation d'habiletés prosociales dans leurs relations interpersonnelles et la capacité à faire face aux conflits. Il a été adapté des programmes de LeBlanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-LeBlanc (1998) et de Golstrein et Glick (1987) pour les enfants placés en foyer de groupe. Le programme de Fex et Tufano (2000) se compose de quatre composantes : image de soi, maîtrise de soi, habiletés relationnelles et résolution de conflits. Chaque composante comprend cinq ou six activités. Chaque activité se déroule une fois par semaine pour une période variant entre 45 et 60 minutes. Chaque activité comprend un retour

sur l'activité précédente, l'introduction à l'activité de la semaine, la pratique de l'habileté visée, un retour sur l'activité et une période où les participants doivent se nommer un bon coup et faire de même pour un autre participant du groupe. Les animateurs doivent aussi nommer un bon coup à chaque jeune. Les moyens de mises en relation sont multiples : jeux de rôle, vidéos, improvisation, mimes, etc.

Le deuxième programme d'entraînement aux habiletés sociales pour des jeunes placés âgés entre 6 et 12 ans est celui de Guay (2002). Initialement, ce programme a été développé pour des jeunes garçons présentant des problèmes de comportement avec agressivité placés dans un milieu d'internat de type globalisant. Les objectifs sont sensiblement les mêmes que le programme de Fex et Tufano (2000), mais le contenu des ateliers est beaucoup plus détaillé. L'objectif général du programme est de développer et de favoriser l'utilisation de meilleures habiletés sociales dans le but de modifier la trajectoire d'inadaptation des jeunes et, par le fait même, éviter la délinquance durant l'adolescence. Le contenu du programme se compose de quatre thèmes : l'image de soi, la maîtrise de soi, les habiletés relationnelles et la résolution de problèmes. Il y a environ 25 ateliers planifiés. Chaque atelier est animé une fois par semaine et est d'une durée de 45 à 60 minutes. Chaque activité se divise en trois étapes : (1) retour sur l'atelier de la semaine précédente, (2) présentation du thème et retour sur les apprentissages et (3) présentation du devoir (comment les jeunes envisagent travailler durant la semaine l'habileté visée). Les moyens de mises en relation sont variés : jeux d'improvisation, jeux de rôles, découpage d'images dans une revue, choisir quels vêtements vont ensembles, jouer avec des marionnettes, etc.

Outre le manuel des ateliers, les éléments de description abordés précédemment sont les seules informations disponibles sur les programmes de Fex et Tufano (2000) et celui de Guay (2002). Malheureusement, aucune évaluation n'a été menée afin de vérifier l'efficacité de ces deux programmes québécois.

1.2.4. *Limites*

Tel que vu précédemment, à part les deux programmes disponibles au Centre Jeunesse de Montréal, il existe très peu de programmes d'entraînement aux habiletés sociales destinés spécifiquement pour les enfants négligés âgés entre 6 et 12 ans et qui sont placés. Puisqu'il existe très peu de programmes destinés à la problématique de la négligence et encore moins pour les difficultés d'ajustements social des enfants qui en sont victimes, différentes interventions en milieu scolaire de prévention universelle ou d'intervention indiquée qui visent l'entraînement aux habiletés sociales semblent pouvoir s'adapter à une clientèle qui a été victime de négligence parentale.

Dans la littérature scientifique, certaines caractéristiques des programmes à l'entraînement aux habiletés sociales semblent démontrer une efficacité supérieure. Par exemple, l'acquisition d'habiletés sociales est significativement supérieure dans les programmes qui s'inspirent de l'apprentissage social par observation de modèles, par des jeux de rôles et par le renforcement positif que dans les programmes qui utilisent une approche humaniste (Boijoli & Vitaro, 2005). De plus, les interventions qui utilisent une approche cognitivo-comportementale ou comportementale sont de deux à trois fois plus efficaces que les interventions non comportementales (Durlak & Wells, 1997). Or, certaines limites des programmes à l'entraînement aux habiletés sociales peuvent aussi être envisagées. Schneider (1992) a conduit une méta-analyse de 79 études contrôlées de programmes à l'entraînement des habiletés sociales. Les résultats de son étude ont permis de démontrer des effets modérés à court terme. De plus, selon son étude, les sujets qui manifestent des comportements de retrait répondent mieux que les enfants agressifs. Même si les résultats à long terme étaient significatifs, ils étaient moins élevés qu'après le traitement.

1.3. Intervention proposée

1.3.1. Place dans la chaîne prédictive

Le programme d'intervention proposé vise à améliorer la compétence sociale pour des enfants âgés entre 6 et 12 ans vivant dans un foyer de groupe. Puisque les enfants qui ont été victimes de négligence sont plus à risque de vivre des difficultés au niveau de leur développement social, une intervention qui vise à développer des habiletés sociales et à entraîner les enfants à utiliser de nouvelles stratégies de résolution de conflits interpersonnels est susceptible d'améliorer leurs interactions sociales. Il faut également considérer le fait que l'entraînement aux habiletés sociales est susceptible d'une part d'avoir un impact sur la compétence sociale mais aussi de prévenir les conséquences associées à la négligence parentale. En effet, si l'enfant vit du rejet par les pairs et des difficultés d'intégration sociale, il est plus à risque de manifester ultérieurement des difficultés de type extériorisé et /ou intériorisé. De plus, vu le manque d'habiletés sociales vécues par les parents eux-mêmes des enfants négligés (comme par exemple, l'isolement social), il est d'autant plus pertinent de cibler ce type de comportements à améliorer afin de briser le cycle intergénérationnel de la négligence (Howing et al., 1990).

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

Le présent projet d'intervention s'appuie essentiellement sur deux programmes existants, soit celui de Fex et Tufano (2000) et celui de Guay (2002). Même si ces deux programmes n'ont subi aucune évaluation, il n'en demeure pas moins qu'ils ont été spécifiquement adaptés pour des enfants placés en institution. De plus, leur contenu et leurs objectifs s'avèrent similaires à plusieurs programmes d'intervention en milieu scolaire. Ces deux programmes ciblés utilisent également plusieurs stratégies d'intervention qui ont été reconnues comme étant efficaces pour l'entraînement aux habiletés sociales : approche

cognitivo-comportementale, stratégies d'apprentissage semi-directives (jeux de rôle, modelage, etc.). Certains contenus ainsi que certaines activités ont également été tirés du programme P.A.R.C. puisque ce programme aborde certaines habiletés sociales telles que l'expression des émotions et la résolution de problèmes relationnels (Potvin et al., 1995). Les contenus et les activités de ce programme ont été adaptés selon les contraintes du milieu d'intervention pour une clientèle placée en centre de réadaptation.

1.3.3. Apport de l'intervention proposée à l'organisme

Un élément qui caractérise la majorité des enfants placés au foyer de groupe est leur manque d'habiletés sociales. Cette difficulté se répercute dans plusieurs situations de la vie courante. Par exemple, les jeunes se chicanent fréquemment entre eux. Les conflits doivent souvent être réglés par un éducateur puisque que les enfants ont de la difficulté à s'attribuer des torts. À l'école, il n'est pas rare d'avoir des échos de conflits impliquant un des jeunes du foyer. Ces chicanes d'amis se concluent souvent par un geste de violence (pousser, frapper). Aussi, on constate que les jeunes du foyer n'ont pas beaucoup d'amis. Ils reçoivent rarement des coups de téléphone de d'autres enfants ou bien ils n'ont personne avec qui jouer dans le quartier les jours de fin de semaine. Un autre exemple serait lorsque les jeunes sont amenés à faire des activités à l'extérieur du foyer (au magasin, au cinéma, au restaurant). En effet, ces jeunes présentent à l'occasion certains comportements inacceptables pour notre société selon leur l'âge. Par exemple, ils ne disent pas « merci » ou bien ils vont dire à haute voix des commentaires sur les caractéristiques physiques d'une personne. Les éducateurs du foyer vivent certaines situations qui peuvent devenir embarrassantes, ce qui démontre bien comment ces jeunes présentent un manque de compétence qui se répercute dans leurs interactions sociales.

Les interventions qui sont faites par les éducateurs du foyer pour contrer les lacunes au plan des habiletés sociales des jeunes sont surtout effectuées sur-le-champ. Aucune intervention de groupe ne permet de travailler spécifiquement sur les déficits sociaux des enfants. Donc, le programme d'intervention proposé répond au besoin du milieu et est un moyen supplémentaire qui est offert au foyer de groupe pour aider les enfants à développer leur compétence sociale et ainsi favoriser de meilleures interactions interpersonnelles avec autrui.

2. Méthodologie

2.1. Description

2.1.1. Sujets

L'intervention proposée s'adresse aux huit enfants du foyer de groupe qui sont âgés entre 6 et 12 ans. Ces jeunes y sont placés en majorité suite à l'application de la Loi de la Protection de la Jeunesse (LPJ) et occasionnellement suite à la Loi des Services de la Santé et des Services Sociaux (LSSSS). La clientèle d'un foyer de groupe varie habituellement d'année en année. Or, il arrive également que certaines ordonnances soient fixées pour plus d'un an ou soient renouvelées. Le placement de nouveaux jeunes au foyer s'effectue habituellement durant l'été. Le Tribunal de la jeunesse privilégie surtout des ordonnances effectives durant toute une année scolaire afin de favoriser la stabilité dans la vie de l'enfant.

Afin d'identifier les caractéristiques et les difficultés des jeunes, la version parent du CBCL (Achenbach, 1991) est remplie par l'éducateur attribué à chacun des enfants lors de son arrivée au foyer ou pendant l'été pour les enfants déjà présents l'année précédente. Cet instrument de mesure, qui comprend 113 items répartis en 8 échelles, permet de rendre compte des difficultés d'un jeune : retrait social, plaintes somatiques, anxieux/dépressif, problèmes sociaux, problèmes de la pensée, problèmes d'attention, comportements

délinquants, comportements agressifs. Cet instrument comprend également deux échelles globales du comportement (intériorisé et extériorisé).

2.1.2. But et objectifs

À long terme, l'objectif distal de l'intervention est de diminuer les risques d'apparition de problèmes de type extériorisé et/ou intériorisé des enfants qui ont été victimes de négligence et qui sont placés en foyer de groupe. L'objectif intermédiaire du programme proposé est d'améliorer la qualité des expériences relationnelles de ces enfants. L'objectif proximal est d'augmenter les habiletés sociales des enfants placés en foyer de groupe. Cet objectif comprend cinq objectifs spécifiques : (1) améliorer la connaissance sur les émotions, (2) améliorer la compréhension des émotions, (3) développer des habiletés relationnelles prosociales telles que s'introduire (saluer, se présenter), mener une conversation, donner et accepter un compliment et s'excuser (4) développer des habiletés de résolution de conflits interpersonnels telles qu'identifier un conflit, connaître sa responsabilité dans un conflit, faire l'inventaire des solutions dans un conflit, évaluer les solutions dans un conflit et faire un choix d'une solution dans un conflit et (5) améliorer le sentiment d'acceptation sociale.

2.1.3. Animateurs

Le partage des responsabilités du programme d'intervention proposé se répartit entre l'animatrice principale et les éducateurs du foyer de groupe. L'animatrice principale de ce projet d'intervention assume toutes les responsabilités liées à la planification, à l'organisation et à l'animation des ateliers. Quant à eux, les éducateurs en présence lors des ateliers servent principalement d'observateurs. Leurs observations permettent d'évaluer certaines composantes de la mise en œuvre. De plus, afin de favoriser une généralisation des acquis auprès des jeunes, les éducateurs doivent assurer le suivi des différents apprentissages

acquis au fil des rencontres et également faire du renforcement positif auprès des enfants. Étant donné que les enfants apprennent à chaque semaine de nouvelles habiletés, les éducateurs doivent s'assurer qu'ils intègrent ces notions dans la vie quotidienne du foyer.

2.1.4. Programme et contenu

Le type d'intervention qui est utilisé dans ce programme s'inspire de l'approche cognitivo-comportementale et comprend un volet d'intervention orienté vers les enfants. Dans la littérature scientifique, les programmes multimodaux qui comprennent plusieurs composantes telles qu'un entraînement aux habiletés parentales, un entraînement à la gestion de classe et un entraînement aux habiletés sociales pour les enfants démontrent des effets plus significatifs qu'un programme avec une seule composante (Boijoli & Vitaro, 2005). Or, les contraintes du milieu d'intervention ne permettent pas l'élaboration d'un programme à l'entraînement aux habiletés sociales de l'enfant avec plus d'une composante.

Le contenu du programme proposé s'inspire principalement de deux programmes d'intervention qui visent l'acquisition d'habiletés sociales d'enfants placés en institution, soit le programme de Fex et Tufano (2000) et celui de Guay (2002). De plus, certains contenus et certaines activités ont été adaptées du programme P.A.R.C. (Potvin et al., 1995). Les ateliers du programme proposé sont sous forme d'activités de groupe. Au total, dix ateliers sont planifiés et visent l'entraînement aux habiletés sociales. Les deux premiers ateliers permettent de travailler sur les deux premiers objectifs spécifiques du programme, soit améliorer la connaissance sur les émotions et améliorer la compréhension des émotions. Les ateliers 3 à 6 permettent d'atteindre le troisième objectif spécifique, c'est-à-dire développer des habiletés relationnelles prosociales et les quatre derniers ateliers permettent d'atteindre le quatrième objectif spécifique qui est de développer des habiletés de résolution de conflits interpersonnels. Chaque atelier comprend un ou deux objectif(s) général(aux) : (1)

reconnaître les émotions, (2) nommer ses émotions, (3) s'introduire (saluer, se présenter), (4) mener une conversation, (5) donner et accepter un compliment, (6) s'excuser, (7) identifier un conflit et connaître sa responsabilité dans un conflit, (8) faire l'inventaire des solutions dans un conflit, (9) évaluer les solutions dans un conflit, (10) faire un choix d'une solution dans un conflit.

Le déroulement de chaque atelier comprend quatre parties. Tout d'abord, les dix premières minutes permettent de faire un retour sur la semaine précédente. En effet, ce moment permet de faire un retour sur l'habileté nouvellement apprise et sur le devoir. Pour les dix minutes suivantes, l'animatrice introduit un nouveau contenu ou une nouvelle habileté, l'explique et donne des exemples positifs et négatifs. Une affiche est apposée au mur, ce qui sert de support visuel pour aider les jeunes à mieux comprendre ce qui leur est transmis. Dans cette partie, les enfants sont également invités à poser des questions et à partager des expériences déjà vécues en lien avec cette habileté. Les enfants sont, par la suite, invités pendant vingt minutes à pratiquer l'habileté par différentes activités, comme par exemple des jeux de rôle, de l'improvisation, des mimes, des jeux d'équipe, etc. Finalement, les cinq dernières minutes permettent de faire un retour sur l'activité et de présenter le devoir pour la semaine.

2.1.5. Contexte spatial

Les ateliers se déroulent au foyer de groupe. L'endroit idéal pour effectuer des activités de groupe est le sous-sol. En déplaçant le divan, l'espace est suffisant pour accueillir la totalité des jeunes, pour livrer le contenu des activités et effectuer des activités de groupe comme par exemple des jeux de rôle, de l'improvisation et des jeux d'équipe.

2.1.6. Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les ateliers se déroulent une fois par semaine. Les ateliers sont prévus pour être d'une durée de 45 minutes. Le moment le plus propice pour faire des activités de groupe est à l'organisation du soir, juste après le souper (vers 18h00). Cette période de l'horaire est idéale puisque les enfants ont, à ce moment, terminé de faire leurs devoirs, ont mangé et fait leur tâche ménagère quotidienne. De plus, la période des douches débute vers 18h45.

Un élément important à considérer dans le dosage de l'intervention est le fait que le programme proposé s'insère dans le processus de réadaptation des enfants du foyer. Donc, lorsqu'un jeune est, par exemple, en conséquence suite à son comportement et qu'il doit demeurer à l'extérieur du groupe pour la soirée, il peut quand même participer à l'atelier.

2.1.7. Stratégies de gestion des apprentissages

Dans la littérature scientifique, les stratégies d'apprentissage qui semblent le mieux fonctionner pour l'entraînement aux habiletés sociales chez l'enfant sont les explications données par un adulte, les démonstrations, le modelage, l'utilisation du feed-back et les opportunités de pratiquer l'habileté visée par différentes options telles que les jeux de rôle et l'improvisation (Foster & Crain, 2002). Dans le programme proposé, toutes ces stratégies d'apprentissage sont utilisées.

De plus, différents moyens de mise en relation sont employés dans le programme d'intervention proposé. Tout d'abord, un cahier d'activités est remis à chaque enfant dès le premier atelier. Ce cahier comprend un résumé des différentes notions vues durant les ateliers. Un deuxième moyen est le devoir remis à chaque semaine aux jeunes. Ce devoir, qui est inséré dans le cahier d'activités, permet à l'enfant de trouver une situation dans son quotidien qui correspond à un contenu présenté durant les ateliers. Le devoir est prévu pour

être fait la journée même de l'atelier suivant, juste après que l'enfant ait terminé de faire ses travaux scolaires.

2.1.8. Stratégies de gestion des comportements

Lors du premier atelier, l'animatrice établit avec les jeunes les règles à suivre lors des rencontres. Elles sont relativement simples puisqu'elles se rapportent aux règles générales du foyer de groupe. Les règles primordiales sont le respect de soi, des autres et du matériel. Si un jeune ne respecte pas ces règles, il a droit à un avertissement. S'il continue à enfreindre les règles, il est ensuite confronté aux conséquences habituelles du foyer.

De plus, dépendamment de la qualité de la participation, chaque jeune présent à l'atelier reçoit à la fin de l'atelier un autocollant sur la page couverture de son cahier d'activités. Ce système de récompense s'établit entre l'animatrice et un éducateur présent lors de l'atelier. Les trois critères utilisés pour évaluer la participation des jeunes sont : (1) l'enfant est attentif à ce que l'animatrice dit, (2) l'enfant ne dérange pas le groupe, et (3) l'enfant se met à la tâche lorsque demandé.

2.1.9. Stratégies de transfert et de généralisation

Les éducateurs du foyer servent d'acteurs importants dans la composante de transfert et de généralisation des acquis puisque ce sont eux qui, pendant la semaine, devront renforcer les comportements des enfants qui manifesteront des habiletés vues durant les ateliers. Chaque semaine, pour que tous les éducateurs soient informés des sujets abordés durant les ateliers, un résumé de la rencontre est inséré dans le cahier de bord (outil de communication du foyer).

Finalement, le devoir, donné à chaque semaine, permet à chacun des jeunes de réfléchir sur des événements de leur vie où ils ont vécu ou été témoins d'une situation par rapport à chaque contenu des ateliers.

2.1.10. Système de reconnaissance

Tout d'abord, afin de reconnaître les efforts des jeunes, les renforcements positifs sont utilisés durant tout le programme d'intervention proposé. L'animatrice principale utilise cette stratégie durant les ateliers et les éducateurs l'emploient surtout durant la semaine lorsque l'enfant pratique ou utilise l'habileté vue durant l'atelier. Les renforcements positifs peuvent être de type verbal (félicitations) ou de type non-verbal (sourire). De plus, un certificat est remis à chaque jeune à la fin du programme afin de les remercier d'avoir participé au programme et de souligner leur implication. Finalement, une activité récompense à l'extérieur du foyer (c'est-à-dire une sortie au cinéma) est planifiée pour les enfants qui ont reçu au moins sept autocollants sur leur cahier d'activités.

2.2. Évaluation de la mise en œuvre

L'évaluation de l'implantation permet de s'assurer que le programme qui a été offert aux sujets correspond au programme tel qu'il a été planifié. Cinq composantes permettent de vérifier l'intégrité d'un programme (Vitaro, 2000). Quatre d'entre elles sont retenues dans ce programme d'intervention. Le tableau 1 résume les composantes retenues, les instruments utilisés ainsi que les procédures employées.

Tableau 1

Composantes retenues, instruments et procédures pour l'évaluation de l'implantation.

<u>Composantes</u>	<u>Instruments</u>	<u>Procédures</u>
Conformité du programme	Manuel du programme	
	Journal de bord	L'animatrice note les changements et les difficultés rencontrés à la fin de chaque atelier (pour évaluer l'écart de ce qui a été prévu et ce qui a été fait).
Degré d'exposition au programme	Liste de présences	L'animatrice prend les présences aux ateliers.
	Journal de bord	L'animatrice note les changements survenus par rapport à la durée de chaque partie des ateliers.
Qualité de la mise en application	Grille de satisfaction des sujets	Chaque sujet remplit la grille à la fin de chaque atelier.
Qualité de la participation des sujets	Grille de satisfaction des sujets	Chaque sujet remplit la grille à la fin de chaque atelier.
	Grille de participation des sujets	Un éducateur présent durant l'atelier et l'animatrice évaluent la qualité de la participation de chaque sujet.

2.2.1. Conformité au programme

Le manuel du programme qui décrit le déroulement de chaque atelier (objectif de la rencontre, planification des activités, matériel nécessaire, etc.) est utile afin de vérifier l'intégrité du programme. Ce manuel permet à l'animatrice d'animer les contenus et de la guider dans les minutes à attribuer à chacune des quatre parties prévues pour chaque atelier. Dans le journal de bord, l'animatrice doit, à la fin de chaque atelier, noter tous les changements ou toutes les difficultés survenus durant la rencontre.

2.2.2. Degré d'exposition au programme

Afin de vérifier le degré d'exposition au programme, l'animatrice doit remplir la liste de présences à chaque atelier et vérifier si le devoir a bien été fait. De plus, à la fin de chaque atelier, elle doit noter, dans le journal de bord, les changements survenus quant à la durée de chaque composante prévue dans la planification.

2.2.3. Qualité de la mise en application

Étant donné que la qualité de l'animation peut influencer le degré de satisfaction des jeunes et ainsi affecter leur degré de participation, l'évaluation de la composante de la mise en application du programme est prise en compte. À la fin de chaque atelier, les enfants sont invités de façon confidentielle à coter deux items de la grille de satisfaction des jeunes (voir annexe 1), soit l'activité était agréable et j'ai aimé la rencontre, selon une échelle de 0 à 2 (0 représentant pas du tout, 1 représentant un peu et 2 représentant beaucoup).

2.2.4. Qualité de la participation des sujets

La qualité de la participation de chaque sujet est évaluée de deux façons. Tout d'abord, elle est évaluée par les enfants eux-mêmes avec un item de la grille de satisfaction des sujets, soit j'ai participé à la rencontre, coté selon une échelle de 0 à 2 (0 représentant pas du tout, 1 représentant un peu et 2 représentant beaucoup). De plus, la qualité de la participation de chaque sujet s'effectue de façon individuelle par deux observateurs, soit l'animatrice principale et un éducateur présent durant l'atelier. Après chaque atelier, ils doivent évaluer la qualité de la participation de chaque jeune et leur assiduité dans leur devoir. La grille de participation des sujets est l'instrument utilisé par les deux observateurs (voir annexe 2). Cette grille comprend deux dimensions. Tout d'abord, la première dimension évalue la participation à la rencontre de chaque jeune. Cette dimension comprend

trois items : (1) l'enfant est attentif à ce que l'animatrice dit, (2) l'enfant ne dérange pas le groupe et (3) l'enfant se met à la tâche lorsque demandé. Ces trois items sont cotés selon une échelle de 1 à 3 (1 représentant insatisfaisant, 2 représentant plus ou moins satisfaisant et 3 représentant très satisfaisant). La deuxième dimension de la grille de participation des sujets concerne le devoir. Les deux observateurs doivent noter par oui ou non si le devoir a été fait. Ils doivent également évaluer la qualité de ce devoir sur une échelle de 1 à 3 (1 représentant insatisfaisant, 2 représentant plus ou moins satisfaisant et 3 représentant très satisfaisant).

2.3. Évaluation des effets

2.3.1. Devis

L'évaluation des effets du programme d'intervention proposé repose sur un protocole de recherche quasi-expérimental à série temporelle. Quatre prises de mesures sont prévues : (1) lorsque le jeune arrive au foyer ou durant l'été pour les jeunes déjà présents, (2) une semaine avant le début du programme (mi-septembre), (3) une semaine après la fin du programme et (4) au retour des vacances de Noël (janvier). La quatrième prise de mesure permet de vérifier le maintien des acquis environ un mois et demi après l'intervention.

Le devis expérimental choisit permet de contrôler certaines sources d'invalidité interne, soit la maturation, la mesure, la régression, l'attrition et l'interaction entre les facteurs de la validité interne. De plus, il permet possiblement de contrôler l'instrumentation et la sélection. Le choix du devis expérimental découle du fait qu'il est impossible de randomiser l'échantillon, ni de créer un groupe témoin dans le milieu que cible l'intervention. Aussi, le nombre de sujets, c'est-à-dire huit enfants, permet de privilégier un protocole de recherche de type quasi-expérimental au lieu de considérer des protocoles à cas unique.

2.3.2. Instruments et procédures

L'évaluation des effets du programme d'intervention est effectuée à partir de cinq instruments de mesure et complétée par différentes sources, soit l'enfant, l'éducateur et l'enseignant. Le tableau 2 résume les différents instruments utilisés et leurs procédures.

Tableau 2

Instruments de mesure et procédures pour l'évaluation des effets.

Objectifs spécifiques	Instruments	Procédure	Source
1- Améliorer la connaissance sur les émotions.	Questionnaire maison	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Enfant (avec l'aide de l'animatrice)
2- Améliorer la compréhension des émotions.	Test de la compréhension des émotions multiples (Robert & Normandeau, 2000).	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Enfant (avec l'aide de l'animatrice)
3- Développer des habiletés relationnelles prosociales.	Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version professeur (McGinnis & Goldstein, 1997).	O ₂ , O ₃ , O ₄	Professeur
	Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version parent (McGinnis & Goldstein, 1997).	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Éducateur de l'enfant
	Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version enfant (McGinnis & Goldstein, 1997).	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Enfant (avec l'aide de l'animatrice)
4- Développer des habiletés de résolution de conflits interpersonnels.	Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.) (Groleau, 1990) adapté du Social Solving Test (Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991).	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Enfant (avec l'aide de l'animatrice)
	Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version professeur (McGinnis & Goldstein, 1997).	O ₂ , O ₃ , O ₄	Professeur
	Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version parent (McGinnis & Goldstein, 1997).	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Éducateur de l'enfant
	Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version enfant (McGinnis & Goldstein, 1997).	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Enfant (avec l'aide de l'animatrice)
5- Améliorer le sentiment d'acceptation sociale.	Autoévaluation du concept de soi (Perceived Competence Scale for Children) de Harter (1985), échelle de la dimension sociale.	O ₁ , O ₂ , O ₃ , O ₄	Enfant (avec l'aide de l'animatrice)

Questionnaire sur la connaissance et la compréhension des émotions.

Un questionnaire maison est administré à chaque sujet avec l'aide de l'animatrice aux quatre prises de mesures (voir annexes 3 et 4). Ce questionnaire est divisé en trois parties et permet de savoir si l'enfant est capable (1) de nommer au moins cinq émotions différentes, (2) de reconnaître six émotions à partir d'images et (3) d'identifier les émotions ressenties par une autre personne dans des situations hypothétiques (i.e. des vignettes). Les deux premières parties du questionnaire permettent de vérifier le premier objectif spécifique qui est d'améliorer la connaissance des émotions. Les scores obtenus dans ces deux premières parties permettent d'apprécier les résultats obtenus par un score maximal de 11 points. La troisième partie du questionnaire permet de vérifier l'atteinte du deuxième objectif spécifique du programme proposé qui est d'améliorer la compréhension des émotions. Les résultats obtenus dans cette partie permettent de calculer une moyenne sur 8 points.

La troisième partie du questionnaire maison, qui permet à l'enfant d'identifier les émotions ressenties par une autre personne en fonction d'un contexte décrit dans des vignettes, est basée sur le Test de la compréhension des émotions multiples (Robert & Normandeau, 2000). Initialement, ce test comprend quatorze histoires préenregistrées. Certaines de ces histoires comprennent des émotions de même valence (positives ou négatives) ou des émotions de valences opposées (une positive et une négative). Chaque histoire est aussi accompagnée d'un dessin. Ces dessins sont présentés en même temps que l'enfant écoute l'histoire. Durant l'entrevue, l'enfant est amené à identifier les émotions ressenties par un personnage du nom de Dominique. Dominique est une fille lorsque l'enfant testé est une fille et est un garçon si l'enfant testé est un garçon. Après que l'enfant ait entendu l'histoire (en regardant le dessin), l'animatrice lui pose deux questions : Comment Dominique se sent-il (elle)? et Pourquoi Dominique se sent _____ (émotion identifiée par l'enfant)? Si l'enfant a identifié deux émotions, l'animatrice repose la même question :

Pourquoi Dominique se sent _____ (deuxième émotion identifiée par l'enfant)? L'animatrice doit expliquer à l'enfant qu'il est possible que Dominique puisse ressentir plusieurs émotions en même temps et qu'il doit toutes les nommer s'il pense qu'il y en a plus d'une (pour plus de détails sur la procédure de passation du test voir annexe 5). Afin de raccourcir ce test, deux histoires sont présentées à chaque enfant durant chaque prise de mesure, dont une où l'enfant doit nommer deux émotions de même valence (négatives) et une autre où l'enfant doit nommer deux émotions de valences opposées (une positive et une négative). Afin de contrôler l'erreur de mesure de type instrumentation, les deux histoires présentées durant le premier pré-test (i.e. temps 1) sont reprises durant le premier post-test (i.e. temps 3) et les deux histoires présentées durant le deuxième pré-test (i.e. temps 2) sont reprises durant le deuxième post-test (i.e. temps 4). Le score total maximum pouvant être obtenu pour chacune des histoires est de 8 points (2 points par émotion identifiée correctement et 2 points par justification appropriée et ce, pour chaque émotion identifiée). La moyenne des deux histoires est calculée pour chacune des prises de mesure.

Inventaire des habiletés sociales de l'enfant (McGinnis & Goldstein, 1997).

Le questionnaire de McGinnis et Goldstein (1997) est utilisé afin de vérifier si l'enfant a atteint le troisième objectif spécifique (développer des habiletés relationnelles prosociales) ainsi que le quatrième objectif spécifique (développer des habiletés de résolution de conflits interpersonnels). Ce questionnaire présente un inventaire des habiletés sociales. La version originale compte 40 items. Afin de raccourcir le processus d'évaluation seulement 20 items ont été retenus. Les items 1 à 12 concernent les habiletés sociales proprement dites telles que débiter et terminer une conversation, s'excuser, s'introduire dans un groupe, etc. et les items 13 à 20 se rapportent à la résolution de conflits interpersonnels (savoir changer sa perception face à des situations de conflits, savoir garder le contrôle de soi

lors de conflits, utiliser des stratégies alternatives aux comportements hostiles, utiliser des moyens prosociaux pour régler un conflit, etc). Chacun des items est évalué à partir d'une échelle de type Likert évaluant la fréquence des comportements ciblés (1 représentant presque jamais et 5 représentant presque toujours).

Il existe trois versions du questionnaire de McGinnis et Goldstein (1997), soit aux parents, au professeur et à l'enfant. La version destinée aux professeurs (voir annexe 6) est administrée à trois reprises, soient aux temps 2, 3 et 4. La version parent (voir annexe 7) est remplie par l'éducateur du foyer attiré à chacun des jeunes et est administrée aux quatre prises de mesure. L'éducateur doit évaluer les habiletés sociales de l'enfant dans le contexte du foyer. Finalement, le questionnaire destiné aux enfants (voir annexe 8) est rempli par l'enfant avec l'aide de l'animatrice principale. Sous forme d'une entrevue, c'est l'animatrice qui lit les questions à l'enfant. Cet instrument de mesure est administré aux quatre prises de mesure.

Entrevue de Résolution de Problèmes Interpersonnels (E.R.P.I.).

L'instrument utilisé afin de vérifier l'atteinte du quatrième objectif spécifique (développer des habiletés de résolution de conflits) est l'Entrevue de Résolution de Problèmes Interpersonnels (E.R.P.I.). Cet instrument, développé par Groleau, (1990) est une adaptation du Social Problem Solving Test (S.P.S.I.) de Bream, Hymel et Rubin (1986). Le questionnaire original comprenait neuf situations. Après une pré-expérimentation de la version originale, Groleau (1990) a raccourci le questionnaire pour y inclure que sept situations. Pour chacune de ces situations, l'enfant doit s'imaginer dans le rôle principal et plusieurs composantes sont évaluées telles que la perception anticipée de la situation comme problématique ou non, l'inférence des intentions et les comportements envisagés comme solutions. L'instrument utilisé dans l'évaluation des effets du programme proposé comprend

au total six des sept situations originales. Deux situations représentent une provocation physique courante dans le milieu scolaire, deux autres représentent une provocation par la moquerie et finalement, deux impliquent le rejet par les pairs. Afin de raccourcir le processus d'évaluation, trois situations sont utilisées pour chaque prise de mesure dans chacune des catégories ci-haut mentionnées (voir annexes 9 et 10). La passation de cet instrument de mesure est effectuée sous forme d'entrevue avec chacun des jeunes aux quatre prises de mesure. Afin de contrôler l'erreur de mesure de type instrumentation, les trois histoires présentées durant le premier pré-test (i.e. temps 1) sont reprises durant le premier post-test (i.e. temps 3) et les trois autres histoires présentées durant le deuxième pré-test (i.e. temps 2) sont reprises durant le deuxième post-test (i.e. temps 4).

Autoévaluation du concept de soi, dimension sociale.

Le Perceived Competence Scale for Children (PCSC) développé par Harter (1985) se compose d'une échelle multidimensionnelle afin de mesurer l'estime de soi chez l'enfant. L'instrument de mesure distingue quatre dimensions pour évaluer ce concept : dimension cognitive, dimension physique, dimension sociale et dimension générale. La version française de l'instrument se compose de 28 items et chaque dimension comprend 7 items (Pakzad & Rogé, 2005). Chaque item contient deux déclarations, soit une représentant un haut degré d'estime de soi et l'autre représentant un faible degré d'estime de soi. De plus, pour chacune des déclarations, l'enfant doit indiquer quel niveau lui semble le plus conforme (très vrai ou un peu vrai). Donc, chaque item peut totaliser un score entre 1 et 4.

Afin de vérifier le cinquième objectif spécifique (améliorer le sentiment d'acceptation sociale), seule la dimension sociale de ce questionnaire (comprenant 7 items) se rapportant au sentiment d'acceptation sociale est utilisée dans l'évaluation du programme d'intervention proposé (voir annexe 11). Pour chacun des enfants, l'instrument est passé aux quatre prises

de mesure. La procédure complète de la passation de ce test est disponible à l'annexe 12 (Pakzad & Rogé, 2005).

3. Résultats

3.1. *Évaluation de la mise en œuvre*

Plusieurs composantes de la mise en œuvre ont été évaluées à la suite de l'implantation du programme proposé. Au niveau de la conformité, seules les composantes valant la peine d'être soulignées ou ayant subi des changements en cours d'intervention seront abordées. Par la suite, le degré d'exposition au programme sera détaillé selon trois éléments, soit le degré d'exposition selon le nombre de minutes réparties par parties pour chaque atelier, le degré d'exposition selon le nombre total de minutes pour chaque partie et la moyenne de l'exposition par sujet pour l'ensemble des ateliers. Aussi, la qualité de la mise en application sera exposée afin de rendre compte de la satisfaction des sujets en cours d'intervention. Finalement, la qualité de la participation des sujets sera analysée selon l'évaluation par les enfants eux-mêmes et selon celle de l'animatrice et d'un éducateur présent durant les ateliers.

3.1.1. *Conformité*

Sujets.

L'intervention proposée s'adressait initialement aux huit enfants présents au foyer de groupe à l'automne 2006. Or, durant la première prise de mesure, planifiée durant l'été, seulement six enfants étaient accueillis au foyer de groupe. Plusieurs foyers de groupe de la région de Montréal ont aussi rencontré la même situation, c'est-à-dire une diminution de la demande de placement en centre de réadaptation au cours de l'été et au début de l'automne. Selon cette contrainte, l'évaluation des effets du programme proposé a été réalisée auprès de

ces six enfants. Cependant, en cours d'implantation du programme, il est à noter que d'autres enfants se sont ajoutés à l'intervention, soit une fille qui a été présente à quatre ateliers et un garçon qui a participé à cinq ateliers.

Les principales caractéristiques des sujets qui ont participé à l'intervention et à l'évaluation du programme sont présentées dans le tableau 3. Le programme d'intervention a été conduit auprès de deux filles et quatre garçons, âgés entre 8 et 10 ans (en début d'implantation du programme). Ils sont tous placés sous la Loi de la protection de la jeunesse. Plusieurs des sujets (4 des 6) présentent des retards académiques variant entre une à trois années de retard. Trois d'entre eux sont intégrés dans une classe spécialisée de type TGA (troubles graves d'apprentissage). Le niveau académique de ces sujets varie dépendamment des matières scolaires. Pour la moitié des sujets, le placement au foyer de groupe était très récent lors de l'implantation du programme tandis que l'autre moitié y a été accueillie depuis au moins un an. De plus, la majorité des enfants qui ont participé au programme sont placés hors de leur milieu familial depuis plusieurs années.

Afin d'identifier le niveau de difficultés initiales des jeunes, la version parent du CBCL (Achenbah, 1991) a été remplie en pré-test, durant l'été, par l'éducateur du foyer de groupe attribué à chacun des enfants. Les résultats, présentés dans le tableau 3 sous forme de scores T, démontrent que les jeunes qui ont participé au programme d'intervention présentent en très grande majorité plusieurs difficultés. En effet, en fonction des normes établies selon le sexe et le groupe d'âge, les résultats soulignés représentent les cas cliniques (percentiles 93 à 97) et les résultats en caractères gras représentent les cas limites (percentiles 84 à 90). Selon les scores obtenus à l'échelle des problèmes extériorisés, cinq enfants sur six représentent des cas cliniques tandis que l'autre enfant se situe dans la zone limite. Concernant les scores obtenus à la sous-échelle des problèmes sociaux, deux enfants se

situent dans la zone clinique et deux enfants dans la zone limite. Les sujets 2 et 5 ne semblent pas présenter de difficultés sociales.

Tableau 3

Caractéristiques des sujets ayant participé au programme d'intervention.

Sujets	Sexe	Âge	Année académique	Retard académique (# d'années)	Ordonnance	# mois au foyer	# d'années hors famille	Scores au CBCL (prob. extériorisés)	Scores au CBCL (prob. intériorisés)	Scores au CBCL (prob. sociaux)
1	F	9	4 ^e	0	LPJ	24	3,5	<u>67</u>	56	<u>72</u>
2	F	9	1-2 ^e	2-3	LPJ	12	5	61	<u>68</u>	57
3	M	9	3 ^e	1	LPJ	36	5,5	<u>68</u>	57	67
4	M	10	2-3 ^e	2-3	LPJ	2	6	<u>67</u>	63	<u>77</u>
5	M	10	3-4 ^e	1-2	LPJ	2	6	<u>65</u>	<u>65</u>	58
6	M	8	3 ^e	0	LPJ	3	3,5	<u>70</u>	61	69

Contexte spatial.

Initialement, l'endroit ciblé comme étant idéal pour effectuer des activités de groupe était dans le sous-sol du foyer de groupe. Or, la première rencontre a permis de constater que ce n'était pas un endroit propice à l'apprentissage. En effet, les jeunes se sont montrés excités et éparpillés dans un espace sans doute trop grand et perçu habituellement comme une aire de jeu. Dès la deuxième rencontre, les ateliers se sont tenus à la salle à manger, où chaque enfant était assis autour de la table. L'espace de la salle à manger était suffisamment adéquat au moment d'effectuer les jeux de rôle, des jeux d'équipe ou bien de faire de l'improvisation.

Contexte temporel et dosage de l'intervention.

Tel que prévu, les ateliers se sont déroulés une fois par semaine pendant dix semaines. Le moment de la soirée où chaque atelier avait lieu pouvait varier. En effet, selon l'entente avec les éducateurs en présence, certains ateliers avaient lieu tout de suite après le souper (vers 18h00) ou après une activité à l'extérieur (lorsque les enfants semblaient trop agités).

Les ateliers étaient prévus pour être d'une durée de 45 minutes. Rappelons que le déroulement de chaque atelier comprend quatre parties : (1) retour sur la semaine précédente et sur le devoir (10 minutes), (2) introduction d'un nouveau contenu ou d'une nouvelle habileté avec l'aide d'une affiche (10 minutes), (3) pratique de l'habileté par différentes activités (20 minutes) et (4) retour sur l'activité et présentation du devoir (5 minutes).

Le tableau 4 présente la conformité du temps par partie pour chaque atelier. Les pourcentages indiqués en caractère gras signifient des parties qui ont excédé le temps prévu. Les résultats démontrent qu'à près de 80% des activités, la durée du programme d'intervention a été conforme à ce qui avait été planifiée. Plus de détails expliquant ces résultats suivront dans la partie 3.1.2 (degré d'exposition du programme).

Tableau 4

Conformité du temps par partie pour chaque atelier.

Ateliers	Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4	Moyenne :
1	50	50	75	60	58,75
2	100	100	100	100	100
3	50	100	75	100	81,25
4	50	100	100	100	87,5
5	100	100	100	100	100
6	100	50	100	100	87,5
7	50	100	75	100	81,25
8	100	50	100	100	87,5
9	50	50	75	100	68,75
10	50	50	75	0	43,75
Moyenne :	70	75	87,5	86	79,63

Stratégies de gestion des apprentissages.

Les différentes stratégies d'apprentissage telles que les explications données par un adulte, les démonstrations, le modelage, l'utilisation du feed-back et les opportunités de pratiquer les habiletés visées par des jeux de rôle et de l'improvisation ont été utilisées, tel que prévu, lors de l'animation des ateliers. D'autres moyens de mise en relation ont également été employés. Par exemple, un cahier d'activités résumant les différentes notions vues durant les ateliers a été remis à chacun des jeunes. De plus, à chaque semaine, l'enfant devait faire un devoir qui lui permettait de trouver une situation dans son quotidien qui correspondait à un contenu abordé lors des ateliers. Ce devoir était effectué la journée même de l'atelier suivant durant la période de devoirs scolaires. Le tableau 5 présente le pourcentage des devoirs faits pour l'ensemble des ateliers selon chaque sujet. Les résultats démontrent que la moitié des sujets ont fait la totalité des devoirs prévus. L'autre moitié des sujets ont omis d'effectuer un devoir parmi les dix demandés. Les deux principales raisons ont été le manque de temps (période de devoirs trop longue, certains jeunes avaient des activités parascolaires après l'école et n'avaient pas le temps de terminer leurs devoirs scolaires avant souper) ou l'oubli de la part de l'éducateur en charge de l'enfant durant sa période de devoirs scolaires.

Tableau 5

Pourcentage des devoirs faits pour l'ensemble des ateliers selon chaque sujet.

Sujets	% des devoirs faits
1	89
2	89
3	100
4	89
5	100
6	100

Stratégies de généralisation.

Les éducateurs avaient une grande responsabilité dans la composante de la généralisation des acquis. En effet, ils devaient assurer le suivi des différents apprentissages acquis au fil des rencontres en renforçant positivement les enfants manifestant une nouvelle habileté durant la semaine. Cependant, il ne semble pas que les éducateurs aient renforcé suffisamment, dans la vie quotidienne du foyer, les différents apprentissages des jeunes acquis en cours d'intervention. Bien que cette affirmation ne soit pas formellement documentée, les observations de l'animatrice principale permettent de croire que les éducateurs n'ont pas toujours porté attention aux manifestations des nouveaux acquis. Or, le quotidien et la réalité auxquels font face les éducateurs d'un foyer de groupe ont sans doute contribué à affecter la responsabilité qui leur avait été confiée lors de la planification de l'intervention.

Autres composantes.

Plusieurs composantes du programme d'intervention proposé ont été tout à fait conformes avec ce qui avait été planifié, comme par exemple les objectifs, le partage des responsabilités des animateurs durant les ateliers, le programme et le contenu, les stratégies de gestion des comportements, les stratégies de transfert et le système de reconnaissance. En effet, toutes ces composantes sont restées les mêmes en cours d'intervention.

3.1.2. Degré d'exposition au programme

Une composante de la mise en œuvre évaluée à la suite de l'implantation du programme d'intervention proposé est l'exposition. Cette composante a été évaluée selon trois éléments. Tout d'abord, le degré d'exposition selon le nombre de minutes réparties par partie pour chaque atelier est présenté à la figure 2. Cette figure illustre que pour la moitié

des parties 1, le nombre de minutes fut inférieur au nombre de minutes prévues initialement (i.e. dix minutes). Rappelons que la première partie était consacrée à faire un retour sur la semaine précédente ainsi que sur le devoir. L'explication première pouvant décrire ce résultat est que les enfants, lors du retour sur leur devoir, ne voulaient pas tous partager avec le reste du groupe des événements de leur vie où ils ont vécu ou été témoins d'une situation par rapport à chaque contenu des ateliers. En ce qui concerne les parties 2 des ateliers, prévues pour être d'une durée de dix minutes et destinées à l'introduction d'un nouveau contenu ou d'une nouvelle habileté avec l'aide d'un support visuel, la figure 2 illustre bien que pour la moitié des ateliers, le nombre de minutes consacré à cette partie fut inférieur à ce qui avait été planifié. En effet, pour certains ateliers, le nouveau contenu transmis aux enfants ne requerrait pas nécessairement les dix minutes prévues ou bien l'animatrice devait accélérer la transmission du contenu par manque d'attention de la part des sujets. Concernant les parties 3 des ateliers, d'une durée de vingt minutes qui permettaient aux enfants de pratiquer l'habileté par différentes activités, la figure 2 démontre que le nombre de minutes des troisièmes parties fut atteint dans la majorité des cas et, à certaines occasions, fut même excédé. En effet, les jeunes ont semblé très bien apprécié les activités qui leur était proposées, c'est pourquoi le temps alloué aux troisièmes parties furent, en général, respecté et parfois même dépassé. Finalement, en ce qui concerne les parties 4 des ateliers, d'une durée de cinq minutes réservées à faire un retour sur l'activité et à présenter le devoir de la semaine, la figure 2 illustre que le nombre de minutes fut en majorité respecté, à l'exception de la première rencontre et de la dernière rencontre (où un retour sur l'ensemble des ateliers a été effectué).

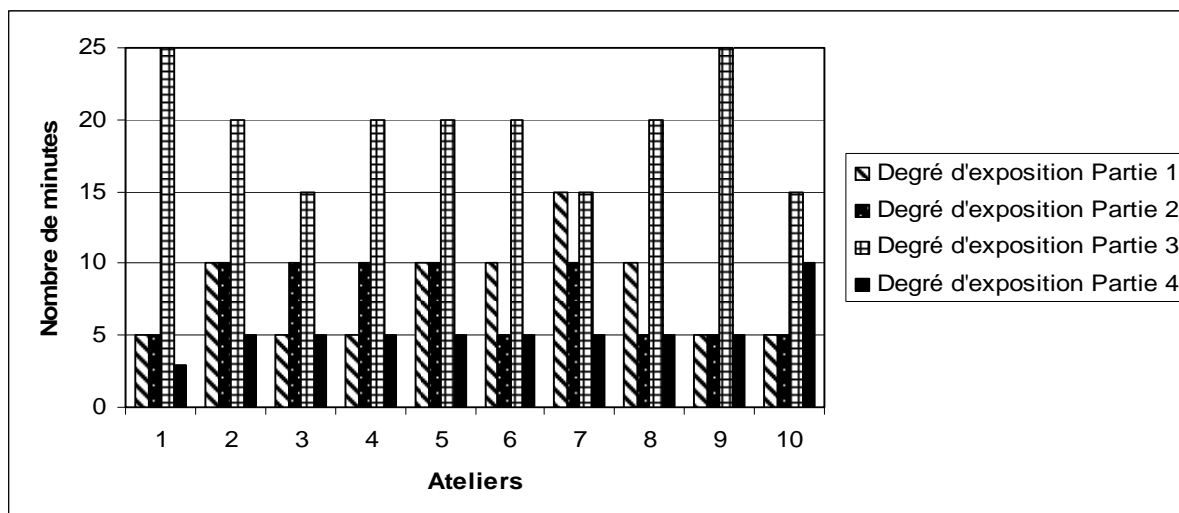


Figure 2. Degré d'exposition selon le nombre de minutes réparties par parties pour chaque atelier.

Le degré d'exposition a également été illustré à la figure 3 selon le nombre total de minutes pour chacune des parties. Cette figure démontre très bien que la partie 3, portion de l'intervention concernant la pratique de l'habileté ciblée, demeure la partie ayant le plus bénéficié de temps d'intervention. C'est également cette partie où les jeunes semblaient le plus s'impliquer et apprécier puisqu'ils étaient appelés à pratiquer concrètement l'habileté visée par l'atelier par différentes activités telles que des jeux de rôle, de l'improvisation et des jeux d'équipe. Leur participation était toujours plus grande durant cette partie.



Figure 3. Degré d'exposition selon le nombre de minutes totales pour chaque partie.

Finally, figure 4 shows the average exposure, by subject, for the entire set of workshops. This figure, illustrated in percentage, shows that four subjects benefited from 95% or more of the intervention. Or, two subjects participated in 90% or less of the program. The main reason explaining the absence of subjects at certain parts of the workshops is primarily due to a violation of the rules to follow during the meetings, that is to say in relation to respect for oneself, others and the material. The child who broke a rule was put aside from the group (in the kitchenette, room next to the dining room).

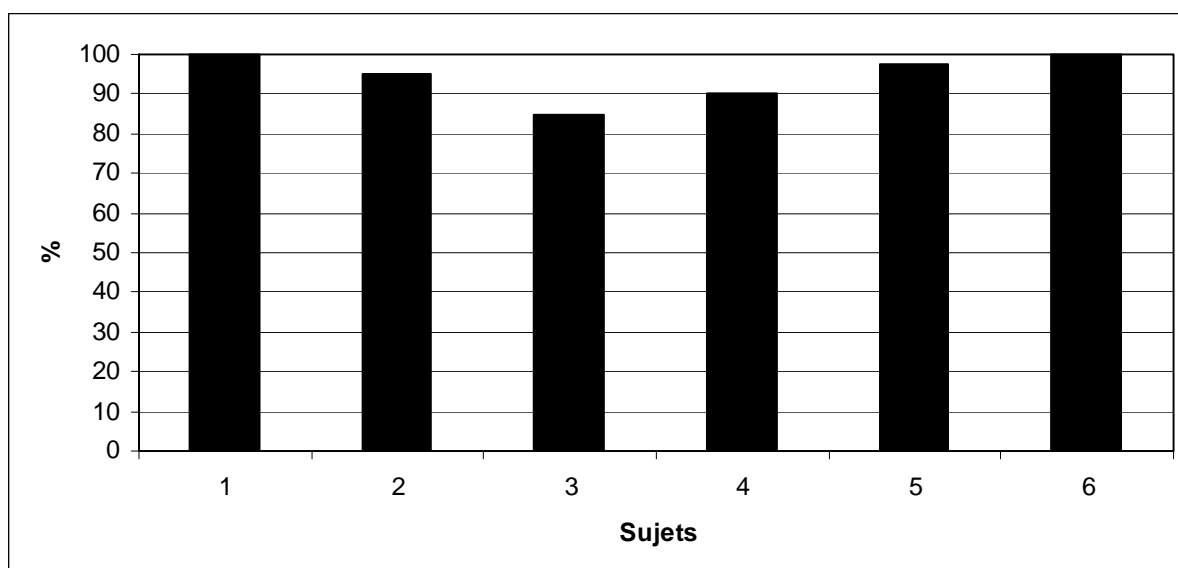


Figure 4. Moyenne (en %) de l'exposition par sujet pour l'ensemble des ateliers.

3.1.3. Qualité de la mise en application

The quality of the implementation was evaluated according to two questions from the satisfaction survey, that is, the activity was enjoyable and I liked the meeting. This survey was filled out at the end of each workshop confidentially by each subject. Table 6 shows the average scores for these two questions. We observe high scores of satisfaction for the entire set of workshops with a very small variation in results.

Tableau 6

Moyenne des scores de la satisfaction des sujets.

Ateliers	L'activité était agréable ?	J'ai aimé la rencontre ?
1	1,5	1,8
2	2	2
3	1,9	1,9
4	1,7	1,9
5	1,9	2
6	1,8	2
7	2	1,7
8	2	2
9	1,6	2
10	1,8	1,8
Moyenne :	1,82	1,91

Note: échelle de 0 à 3 (0 = pas du tout, 1 = un peu, 2 = beaucoup)

3.1.4. *Qualité de la participation des sujets*

L'évaluation de la qualité de la participation des sujets s'est effectuée de deux façons. Tout d'abord, elle a été évaluée par les enfants eux-mêmes avec l'aide d'un item de la grille de satisfaction des sujets, soit j'ai participé à la rencontre coté selon une échelle de 0 à 2 (0 représentant pas du tout, 1 représentant un peu et 2 représentant beaucoup). Puisque cette grille était remplie de façon confidentielle, les scores obtenus pour l'ensemble des ateliers indiquent une moyenne de 1,92 avec une variation des scores de 1,7 à 2 dépendamment des ateliers. Cette moyenne démontre que les sujets se sont perçus comme ayant toujours très bien participé aux ateliers.

De plus, l'évaluation de la qualité de la participation de chaque sujet s'est effectuée avec l'aide de la grille de participation des sujets remplie de façon individuelle à la fin de chaque atelier par deux observateurs, soit l'animatrice principale et un éducateur présent durant l'atelier. L'échelle utilisée variait entre 1 et 3 (1 = Insatisfaisant, 2 = Plus ou moins satisfaisant, 3 = Très satisfaisant). La moyenne des scores de chaque sujet pour l'ensemble des questions est illustrée à la figure 5. En général, la qualité de la participation des sujets

variait entre plus ou moins satisfaisant et très satisfaisant. Le calcul de l'accord inter-juges a révélé, en moyenne, un taux de concordance de 80,8 % entre l'animatrice principale et l'éducateur présent. Aussi, on constate que les sujets 3 et 4 ont un peu moins bien participé aux ateliers que les autres jeunes. Ce sont ces deux mêmes sujets qui ont également été les moins exposés au programme d'intervention. En effet, rappelons que le sujet 3 a participé à 85% du programme tandis que le sujet 4 a été exposé à 90% des ateliers. Ces résultats démontrent que ces sujets étaient un peu moins attentifs, dérangeaient davantage le groupe et participaient moins bien aux tâches demandées que les autres enfants ayant participé au programme. Finalement, on constate, par les données recueillies sur la qualité de la participation des sujets, un contraste important entre les résultats obtenus par les observateurs et les mesures auto-rapportées des sujets eux-mêmes.

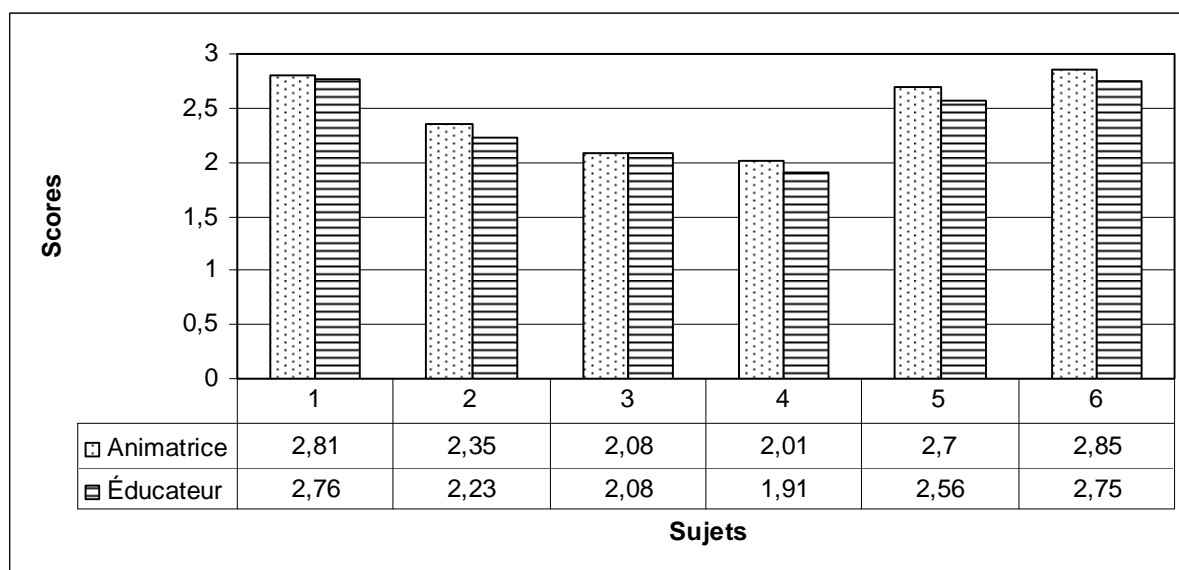


Figure 5. Moyenne des scores de la qualité de la participation de chaque sujet pour l'ensemble des ateliers.

3.1.5. Jugement global sur la conformité

La plupart des composantes ont été totalement conformes à ce qui avait été prévu. La planification minutieuse par l'élaboration d'un manuel d'intervention et la tenue d'un journal de bord ont sans doute aidé à rendre conforme la comparaison entre le prévu et le vécu. Par contre, certaines composantes ont subi des changements à cause de contraintes du milieu d'intervention. Par exemple, le nombre de sujets qui ont participé à l'intervention était moindre que la planification prévue. Aussi, dans la composante de la généralisation, les éducateurs du foyer de groupe ne semblent pas avoir réussi à avoir totalement rempli leur tâche de renforcer les comportements manifestés par les jeunes en lien avec les contenus abordés durant les ateliers.

3.1.6. Implications eu égard à l'évaluation des effets

D'après les résultats obtenus dans l'évaluation de la mise en œuvre, la durée du programme a été conforme à près de 80% des minutes qui avaient été planifiées. De plus, tous les enfants ont été exposés à au moins 85% du programme d'intervention et la qualité de la participation des sujets fut, telle qu'évaluée par l'animatrice et les éducateurs, relativement bonne, ce qui pourrait laisser croire que le programme a eu certains effets sur le développement d'habiletés sociales chez des enfants placés et ayant été victimes de négligence parentale. Or, le manque de généralisation des acquis durant la vie quotidienne des sujets pourrait être une limite importante à considérer quant aux effets envisagés du programme d'intervention.

3.2. *Évaluation des effets*

Initialement, le protocole de recherche ciblé pour effectuer l'évaluation des effets du programme proposé était de type quasi-expérimental à série temporelle. En effet, le nombre de sujets supposés participer à l'intervention, c'est-à-dire huit enfants, était jugé suffisamment grand, ce qui permettait de considérer un protocole quasi-expérimental au lieu de privilégier des protocoles à cas unique. Or, tel que discuté dans la partie de l'évaluation de la mise en œuvre, le nombre de participants étant réduits à la première prise de mesure vu la diminution de la demande de placement, il a fallu reconsidérer le type de protocole de recherche utilisé en cours d'intervention. La seule possibilité qui s'offrait afin d'évaluer les effets du programme d'intervention était donc l'utilisation de protocoles à cas unique pour les six sujets ayant participé à l'intervention. Étant donné que le changement de protocole s'est effectué en cours d'intervention, la nature des prises de mesure n'a pu être modifiée. Donc, l'évaluation du programme s'est réalisée avec deux prises de mesure en pré-test, soit une durant l'été et une autre une semaine avant le début du programme (mi-septembre) et deux prises de mesure en post-test, soit une la semaine après l'intervention (décembre) et une autre au mois de janvier.

La principale méthode d'évaluation utilisée afin d'analyser les résultats du programme d'intervention est de type descriptive. Pour chacun des objectifs spécifiques ciblés dans le programme, les résultats seront essentiellement présentés sous forme de graphiques.

3.2.1. *Objectif spécifique 1 : Améliorer la connaissance sur les émotions*

Le figure 6 illustre les résultats tels qu'évalués par les sujets avec l'aide du questionnaire maison sur la connaissance et la compréhension des émotions. Les deux premières parties de ce questionnaire servaient à évaluer le premier objectif spécifique qui est d'améliorer la connaissance sur les émotions. À chaque prise de mesure, le score maximal

pouvant être obtenu était de 11 points. En général, les résultats démontrent une certaine stabilité pour l'ensemble des sujets bien qu'ils se démarquent légèrement sur leurs scores initiaux (entre 7 et 11 points). De plus, pour la totalité des participants, les résultats démontrent une légère augmentation entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Aussi, pour cinq des six sujets, leurs résultats au premier post-test (i.e. temps 3) ont atteint le score maximal du questionnaire. L'augmentation observée au premier post-test (i.e. temps 3) semble se maintenir au deuxième post-test (i.e. temps 4) pour les sujets 1, 5 et 6. Plus spécifiquement, le sujet 2 démontre une augmentation marquée à la fin du programme, passant d'un score stable de 7 points aux deux niveaux de base à un score de 10 points au premier post-test (i.e. temps 3). Étant donné que le sujet 2 a quitté le foyer au mois de décembre pour une réinsertion en milieu familial, aucune donnée concernant le maintien de cet acquis n'est disponible au deuxième post-test (i.e. temps 4).

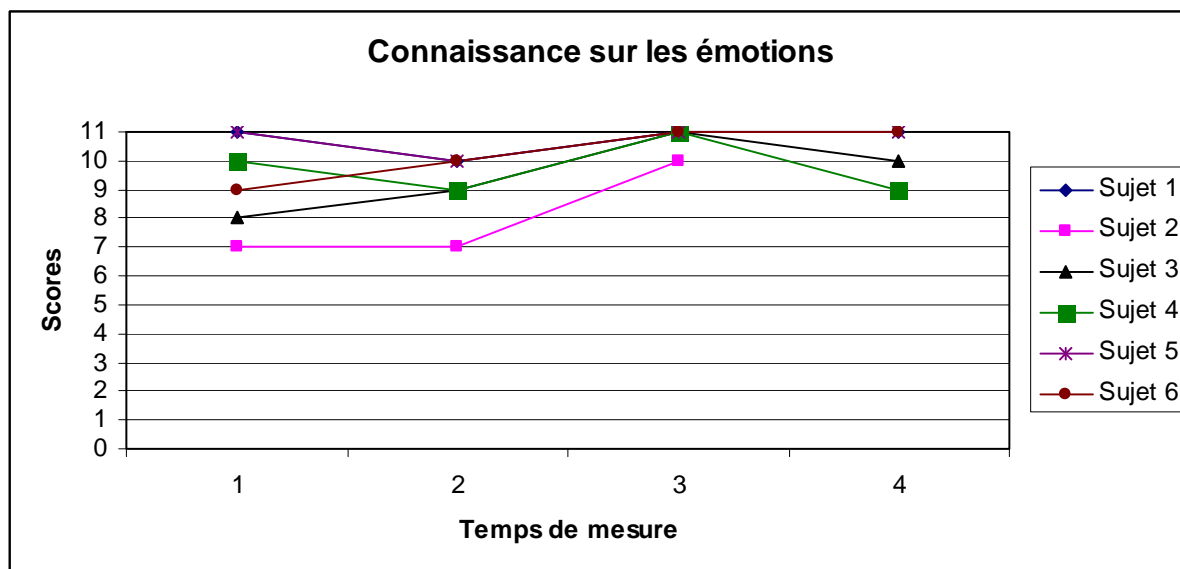


Figure 6. Nombre d'émotions identifiées à chacun des temps de mesure pour chaque sujet.

3.2.2. Objectif spécifique 2 : Améliorer la compréhension des émotions.

L'objectif spécifique 2 a été évalué avec l'aide de la troisième partie du questionnaire maison sur la connaissance et la compréhension des émotions. La figure 7 présente la moyenne des scores obtenus au Test de la compréhension des émotions multiples (Robert & Normandeau, 2000). Les résultats démontrent, qu'en général, les sujets se démarquent légèrement au niveau des scores initiaux (entre 5 et 8 points), bien qu'ils atteignent déjà des scores très élevés aux deux niveaux de base (i.e. temps 1 et 2). De plus, les résultats obtenus n'indiquent aucun changement notable pour l'ensemble des sujets sauf pour le sujet 6 qui augmente légèrement son score entre les deux pré-tests (i.e. temps 1 et 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Pour ce même sujet, le score obtenu au deuxième post-test (i.e. temps 4) descend légèrement mais semble rester stable.

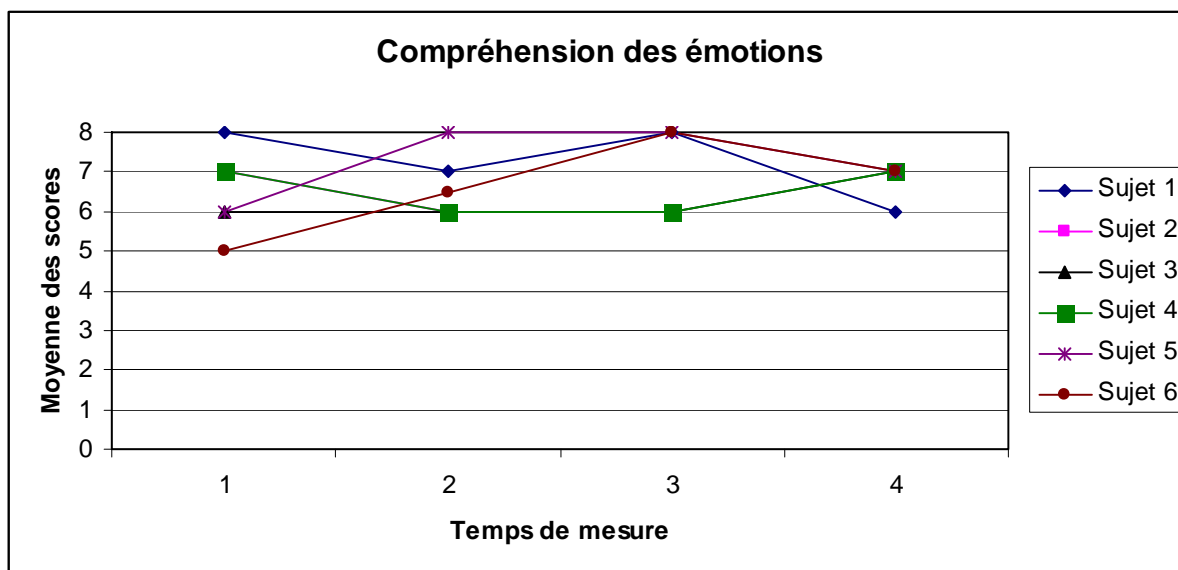


Figure 7. Moyenne des scores au Test de la compréhension des émotions multiples à chacun des temps de mesure pour chaque sujet.

3.2.3. Objectif spécifique 3 : Développer des habiletés relationnelles prosociales

Les données permettant d'évaluer le troisième objectif spécifique ont été recueillies auprès de trois sources, soit l'enfant, l'éducateur du foyer de groupe attiré à l'enfant et le professeur de chaque enfant et sont présentées à la figure 8.

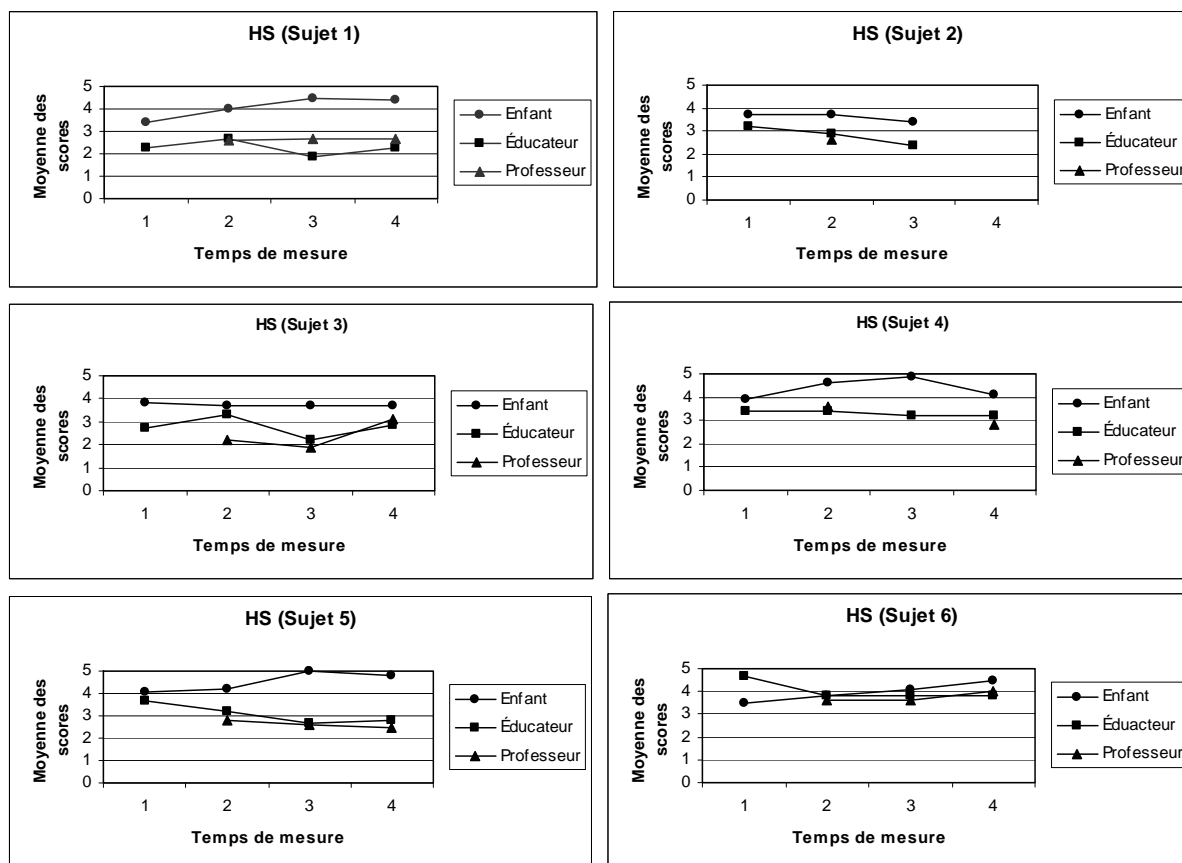


Figure 8. Moyenne des scores aux habiletés sociales obtenue par chaque source d'évaluation selon l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant pour les sujets 1 à 6.

Les résultats obtenus à l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant (McGinnis & Goldstein, 1997) ont permis de constater, qu'en général, les enfants s'évaluent toujours plus positivement que leur éducateur ou leur professeur. De plus, on remarque une légère tendance croissante pour les sujets 1, 4, 5 et 6 ou une stabilité dans leurs résultats pour le sujet 3. Pour ce qui est de l'évaluation des éducateurs, on peut observer que leurs scores

diminuent entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3) et ce, pour la majorité des sujets. Quant aux professeurs, on peut remarquer une légère diminution des scores pour les sujets 3 et 5 ou une stabilité des résultats pour les sujets 1 et 6 entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Il est aussi à noter concernant l'évaluation par les professeurs que certaines données sont manquantes pour les sujets 2 et 4.

3.2.4. Objectif spécifique 4 : Développer des habiletés de résolution de conflits

Deux instruments ont permis de vérifier le quatrième objectif spécifique du programme d'intervention, soit l'Entrevue de Résolution de Problèmes Interpersonnels - ERPI (adaptée par Groleau, 1990) et l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant (McGinnis & Goldstein, 1997).

L'Entrevue de Résolution de Problèmes Interpersonnels – E.R.P.I.

L'E.R.P.I. a permis de vérifier trois construits en lien avec l'objectif de développer des habiletés de résolution de conflits, soit la perception anticipée de la situation comme problématique ou non, l'inférence des intentions et les comportements envisagés comme solutions.

Tout d'abord, les enfants ont été amenés à répondre pour chacune des trois situations présentées dans l'E.R.P.I., et ce, pour chaque prise de mesure, s'ils percevaient la situation de conflit comme étant problématique ou non. Afin d'interpréter les résultats, une analyse descriptive sera effectuée puisque les résultats obtenus permettant d'évaluer ce construit semblent avoir été peu sensibles au changement. En effet, en général, les résultats ne démontrent aucun changement important pour l'ensemble des sujets. Cependant, on peut noter une légère diminution des scores pour le sujet 5 entre les situations perçues comme

étant problématiques vers des situations perçues comme non problématiques et ce, entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). De plus, ce résultat semble se maintenir légèrement au deuxième post-test (i.e. temps 4).

La deuxième dimension évaluée par cet instrument de mesure a été l'inférence des intentions lors d'un conflit interpersonnel. Étant donné que l'enfant devait s'imaginer dans le rôle principal de chaque situation de l'E.R.P.I., il était amené à attribuer l'inférence des intentions, c'est-à-dire s'il percevait la situation comme accidentelle ou non. Comme pour le construit précédent, les résultats ne nécessitent pas une analyse graphique, puisqu'en général, les résultats n'ont démontré aucun changement important. Cependant, on peut noter une augmentation marquée du sujet 2 en lien avec l'augmentation de l'attribution de type accidentel dans les situations présentées dans l'E.R.P.I. et ce, entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3).

Finalement, la troisième composante évaluée par l'E.R.P.I. et présentée à la figure 9 concerne le nombre de solutions trouvées par chaque enfant pour régler les conflits interpersonnels proposés dans l'instrument de mesure. Pour la très grande majorité des enfants évalués, c'est-à-dire cinq sujets (sujets 1 à 5), le nombre de comportements prosociaux trouvés comme solutions a augmenté entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). La fréquence du choix des comportements prosociaux varient, pour ces cinq sujets, de 2 à 4 solutions prosociales. Cependant, ces résultats ne semblent pas se maintenir dans le temps puisque le nombre de comportements prosociaux pour ces cinq sujets diminuent au deuxième post-test (i.e. temps 4). Quant à lui, le sujet 6 a obtenu une variabilité moyenne des comportements prosociaux, ce qui porte à croire que les résultats obtenus par ce sujet ne sont pas en lien avec les effets du programme proposé. De plus, le programme d'intervention proposé ne semble pas avoir eu des effets significatifs sur l'utilisation de comportements hostiles et d'évitement lors de la résolution de conflits

interpersonnels. En effet, les résultats obtenus démontrent une variabilité trop importante tout au long du processus d'évaluation (i.e. qu'ils ne sont pas nécessairement observables entre le deuxième pré-test et le premier post-test) et donc ne semblent pas pouvoir être attribuables aux effets du programme.

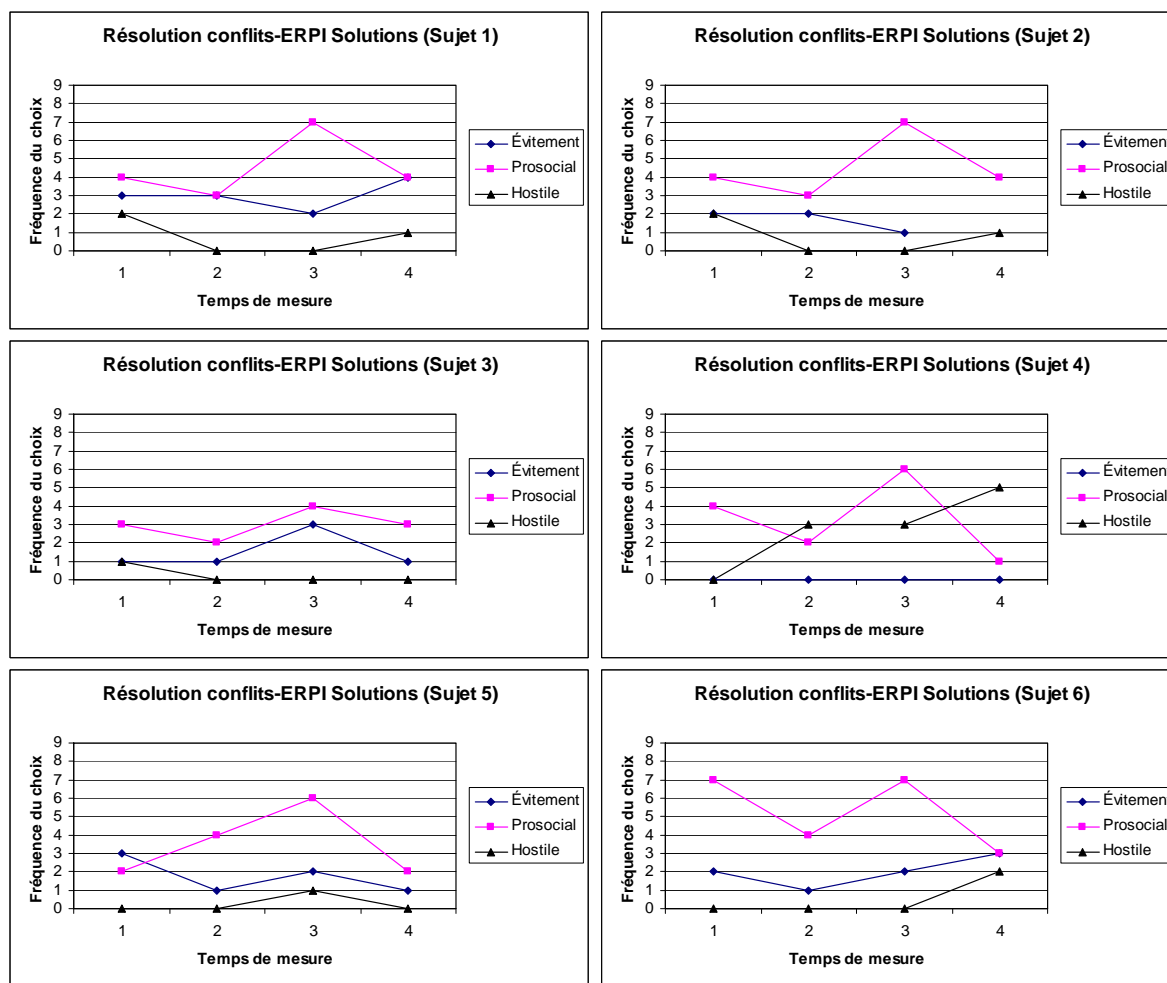


Figure 9. Moyenne des scores des solutions trouvées pour régler les conflits interpersonnels proposés dans l'E.R.P.I. pour les sujets 1 à 6.

Inventaire des habiletés sociales de l'enfant.

Les items 13 à 20 de l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant (McGinnis & Goldstein, 1997) ont également permis de vérifier si chaque enfant a développé des habiletés de résolution de conflits telles que de changer sa perception face à des situations de conflits, savoir garder le contrôle de soi lors de conflits, utiliser des stratégies alternatives aux

comportements hostiles, utiliser des moyens prosociaux pour régler un conflit, etc. Les données obtenues avec l'aide de ce questionnaire ont été recueillies par trois sources d'information, soit l'enfant, l'éducateur du foyer de groupe attiré à l'enfant et le professeur de chaque enfant et sont présentées à la figure 10.

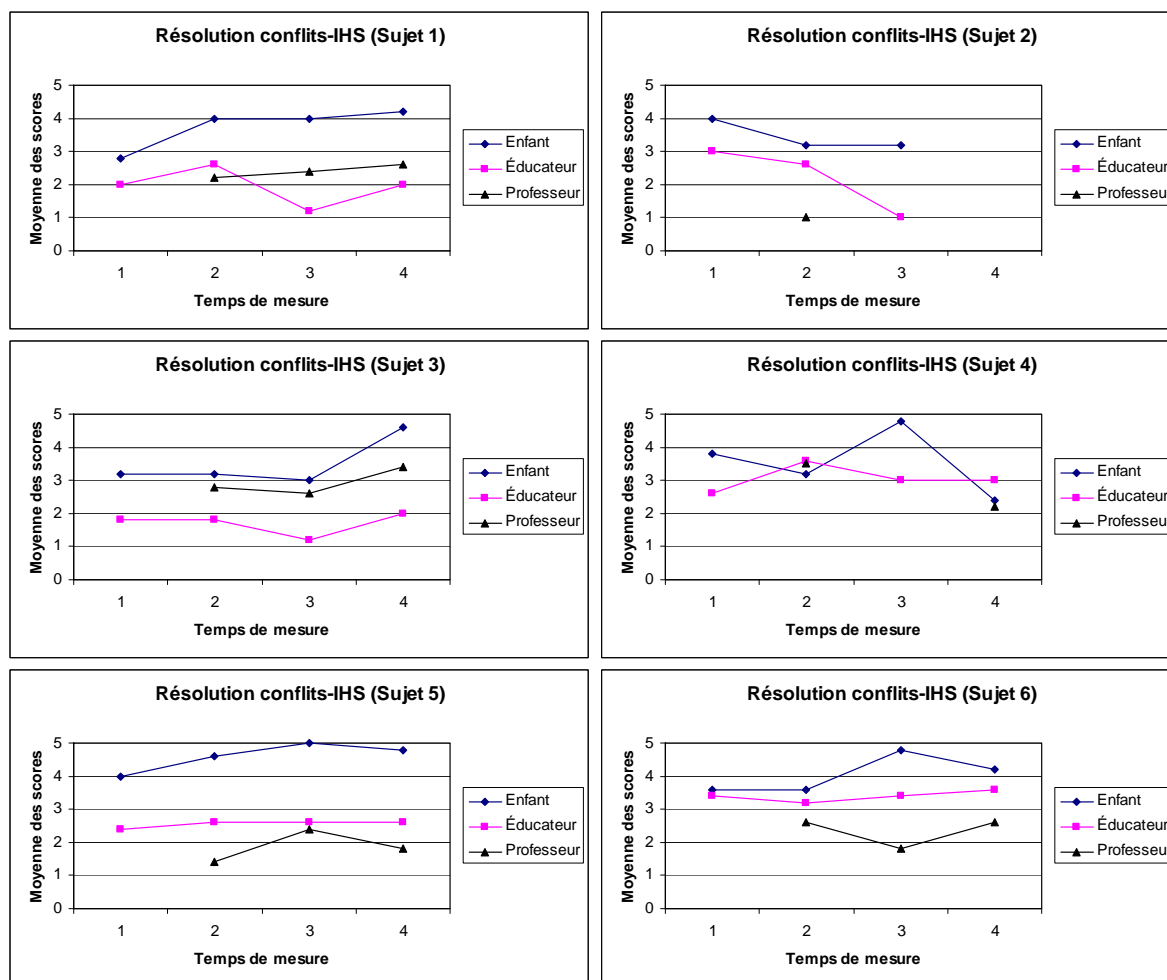


Figure 10. Moyenne des scores des habiletés de résolution de conflits interpersonnels obtenue par chaque source d'évaluation selon l'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant pour les sujets 1 à 6.

En général, les enfants semblent avoir davantage tendance à s'évaluer plus positivement que leur éducateur et leur professeur. De plus, on observe pour les sujets 4, 5 et 6 une légère augmentation de leurs scores entre les deux niveaux de base (i.e. temps 1 et 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Cependant, ces résultats semblent diminuer au deuxième

post-test (i.e. temps 4). En ce qui a trait aux résultats obtenus par les éducateurs, on note pour les sujets 1 à 4 une légère diminution de leurs scores entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Quant à eux, les scores obtenus pour le sujet 5 sont restés stables aux quatre prises de mesure tandis qu'on peut observer, pour le sujet 6, une légère variabilité des résultats tout au long du processus d'évaluation. Finalement, tels qu'évalués par les professeurs, les scores obtenus permettent de constater entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3) une légère augmentation pour les sujets 1 et 5 tandis que les scores diminuent légèrement pour les sujets 3 et 6. À cause de certaines données manquantes, les résultats obtenus pour les sujets 2 et 4 ne peuvent pas être considérés.

3.2.5. Objectif spécifique 5 : Améliorer le sentiment d'acceptation sociale

Le dernier objectif spécifique a été évalué avec l'aide de l'Autoévaluation du concept de soi (Harter, 1985). Seule la dimension sociale a été retenue afin d'évaluer l'amélioration du sentiment d'acceptation sociale des enfants. Les résultats obtenus et présentés à la figure 11 démontrent que les enfants se démarquent légèrement dans leurs scores initiaux et ce, même s'ils ont tous obtenu des scores très élevés dès la première prise de mesure. De plus, on peut observer une légère variabilité des résultats pour les sujets 4, 5 et 6 et une stabilité des scores pour le sujet 3, ce qui porte à croire que la mesure sélectionnée est peu sensible au changement. Cependant, le sujet 1 a obtenu une légère augmentation de son score entre les deux niveaux de base (i.e. temps 1 et 2) et le premier post-test (i.e. temps 3) qui s'est également maintenue au deuxième post-test (i.e. temps 4).

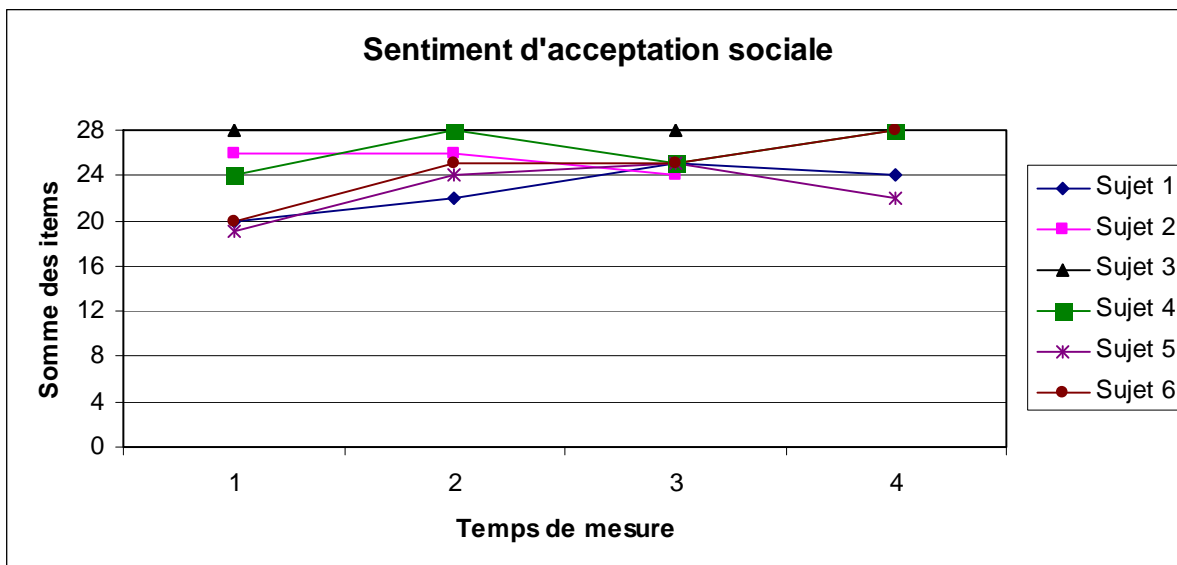


Figure 11. Somme des items à l'Autoévaluation du concept de soi (dimension sociale) à chacun des temps de mesure pour chaque sujet.

4. Discussion

4.1. Jugement sur l'atteinte des objectifs

4.1.1. Objectifs proximaux

Objectif spécifique 1 : Améliorer la connaissance sur les émotions.

L'analyse graphique permet de constater que, tout de suite à la fin du programme d'intervention proposé, la majorité des enfants ont amélioré leur connaissance sur les émotions, c'est-à-dire qu'ils ont été capables de nommer différentes émotions et de reconnaître certaines émotions à partir d'images. En effet, on observe une légère augmentation des scores au premier post-test (i.e. temps 3) pour la totalité des sujets. Cette légère augmentation semble également se maintenir au deuxième post-test (i.e. temps 4) pour trois des six sujets. Toutefois, le sujet 2 semble s'être tout particulièrement démarqué. Tout d'abord, c'est le sujet qui présentait les scores initiaux les plus bas de tout le groupe. De plus, les résultats obtenus pour ce sujet à la suite de l'analyse graphique démontrent une augmentation marquée à la fin du programme, passant d'un score stable de 7 points aux deux

niveaux de base (i.e. temps 1 et 2) à un score de 10 au premier post-test (i.e. temps 3). Ces résultats permettent de croire que ce sujet a bénéficié particulièrement de cette composante du programme d'intervention puisqu'il a été en mesure d'améliorer sa performance quand est venu le temps de nommer différentes émotions et de reconnaître certaines émotions à partir d'images.

Objectif spécifique 2 : Améliorer la compréhension des émotions.

D'après les entrevues basées sur le Test de la compréhension des émotions multiples (Robert & Normandeau, 2000), les enfants n'ont pas beaucoup témoigné de changement entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3) puisque les scores étaient déjà très élevés aux niveaux de base (i.e. temps 1 et 2). Cependant, il est à noter que les scores du sujet 6 ont augmenté légèrement entre les niveaux de base (i.e. temps 1 et 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Il faut également considérer dans les résultats obtenus que les situations hypothétiques du Test de la compréhension des émotions multiples qui ont été ciblées au premier pré-test (i.e. temps 1) étaient reprises au premier post-test (i.e. temps 3) et que d'autres situations ont été sélectionnées pour être utilisées au deuxième pré-test (i.e. temps 2) et reprises au deuxième post-test (i.e. temps 4). Rappelons que cette stratégie avait été utilisée afin de contrôler l'erreur de mesure de type instrumentation. Considérant ce fait, d'autres résultats pourraient être observés entre les temps 1 et 3 et entre les temps 2 et 4. Par exemple, le sujet 5 a augmenté son score de deux points entre le premier pré-test (i.e. temps 1) et le premier post-test (i.e. temps 3) et le sujet 6 aurait augmenté son score de trois points pour ces mêmes prises de mesure. Si on observe les résultats obtenus entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le deuxième post-test (i.e. temps 4), les sujets 3 et 4 auraient augmenté leur score d'un point et le sujet 6 aurait augmenté son score de 0,5 point. Ces résultats

démontrent que les réponses des enfants ont pu être biaisées à cause de la méthode utilisée pour tenter de réduire un type d'erreur de mesure.

Objectif spécifique 3 : Développer des habiletés relationnelles prosociales.

Quelques habiletés relationnelles prosociales ont été ciblées par le programme d'intervention proposé telles que s'introduire (saluer, se présenter), mener une conversation, donner et accepter un compliment et s'excuser. Les données permettant d'évaluer le développement d'habiletés relationnelles chez les sujets ont été recueillies auprès de trois sources, soit l'enfant, l'éducateur du foyer de groupe attiré à l'enfant et le professeur de chaque enfant. L'Inventaire des habiletés sociales de McGinnis et Goldstein (1997) a permis de suivre l'évolution de ces habiletés aux quatre prises de mesures planifiées. Les résultats obtenus ont permis de constater, qu'en général, les enfants s'évaluent toujours plus positivement que leur éducateur ou leur professeur. Ces résultats peuvent être attribués à la désirabilité sociale puisque les sujets étaient évalués avec l'aide de l'animatrice principale du programme d'intervention. Or, on remarque dans leurs résultats une légère tendance croissante ou une stabilité, ce qui pourrait vouloir dire que certains enfants, tels que les sujets 1, 4, 5 et 6, se sont perçus comme ayant bénéficié de l'intervention. Cependant, les scores obtenus par les sujets 1, 4 et 5 semblent diminuer légèrement au deuxième post-test (i.e. temps 4). Quant à l'évaluation obtenue par les éducateurs, les résultats démontrent que pour la majorité des sujets (i.e. pour les sujets 1, 2, 3 et 4) leurs scores diminuent entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Pour ce qui est de l'évaluation effectuée par les professeurs, on peut noter une légère augmentation des scores pour les sujets 1 et 5 et une légère diminution des résultats pour les sujets 3 et 6 entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Bref, d'après les résultats obtenus par les éducateurs et les professeurs, il ne semble pas avoir eu une augmentation marquée au niveau

du développement des habiletés relationnelles pour aucun des sujets, ce qui laisserait envisager que l'objectif sur le développement des habiletés relationnelles n'a pas vraiment été atteint.

Objectif spécifique 4 : Développer des habiletés de résolution de conflits.

L'objectif de développer des habiletés de résolution de conflits a été évalué avec deux questionnaires. Tout d'abord, l'E.R.P.I. a permis de vérifier trois construits. Premièrement, les résultats n'ont démontré aucun changement important pour l'ensemble des sujets au niveau de la perception anticipée de la situation de conflit comme étant problématique ou non. L'explication de ces résultats semble être due à une mince sensibilité au changement de ce construit. Or, le sujet 5 a démontré une légère diminution des situations perçues comme étant problématiques vers des situations perçues comme non problématiques entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Cette légère diminution tend également à se maintenir au deuxième post-test (i.e. temps 4). Deuxièmement, au niveau de l'inférence des intentions, les résultats ont également montré très peu de changement pour l'ensemble des sujets, excepté pour le sujet 2 où l'on observe une augmentation marquée de l'attribution de type accidentel entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). Troisièmement, en ce qui concerne le nombre de solutions prosociales trouvées pour régler les conflits interpersonnels, pour la majorité des enfants, c'est-à-dire cinq sujets, le nombre de comportements prosociaux trouvés comme solutions a augmenté et ce, entre le deuxième pré-test (i.e. temps 2) et le premier post-test (i.e. temps 3). La fréquence des comportements prosociaux a augmenté entre 2 à 4 solutions prosociales, ce qui laisse envisager que le programme d'intervention proposé a contribué à élargir l'éventail des solutions pouvant régler un conflit interpersonnel de façon pacifique. Cependant, cette augmentation semble diminuer au deuxième post-test (i.e. temps 4).

L'Inventaire des habiletés sociales de l'enfant (McGinnis & Goldstein, 1997) recueillies par trois sources d'information, soit l'enfant, l'éducateur et le professeur a également permis de vérifier l'objectif spécifique de développer des habiletés de résolution de conflits. Les résultats obtenus par les enfants semblent démontrer, pour la moitié des sujets (i.e. pour les sujets 4, 5 et 6), une légère augmentation de leurs scores entre les niveaux de base (i.e. temps 1 et 2) et le premier post-test (i.e. temps 3) mais qui semblent diminuer au deuxième post-test (i.e. temps 4). Les résultats obtenus par les éducateurs indiquent, en général, une légère diminution des scores au premier post-test (i.e. temps 3) pour quatre des six sujets. Finalement, les résultats obtenus par les professeurs révèlent une légère augmentation des scores pour les sujets 1 et 5 et une légère diminution des scores pour les sujets 3 et 6. Les résultats obtenus par ce questionnaire laissent envisager une hétérogénéité des effets pour chacune des sources d'information, ce qui démontre que ce test n'a pas tout à fait permis de bien évaluer le quatrième objectif spécifique.

En somme, l'atteinte du quatrième objectif spécifique qui était de développer des habiletés de résolution de conflits semble ne pas avoir été totalement rencontrée pour l'ensemble des sujets. Le seul construit pouvant laisser envisager des résultats significatifs en lien avec le programme d'intervention proposé concerne l'augmentation des comportements prosociaux trouvés comme solutions pacifiques pour régler un conflit interpersonnel et ce, pour la majorité des enfants qui ont bénéficié de l'intervention.

Objectif spécifique 5 : Améliorer le sentiment d'acceptation sociale.

L'évaluation du dernier objectif spécifique a démontré que la mesure utilisée afin d'évaluer la dimension sociale du Perceived Competence Scale for Children de Harter (1985) a été peu sensible au changement. Par le fait même, les résultats obtenus n'ont pas vraiment décelé de changements significatifs, excepté pour le sujet 1 qui a obtenu une légère

augmentation de son score au premier post-test (i.e. temps 3) qui s'est également maintenu au deuxième post-test (i.e. temps 4). Donc, ces résultats laissent envisager que le programme d'intervention proposé n'a pas, en général, eu d'impact sur le sentiment d'acceptation sociale chez les sujets évalués.

Jugement global sur l'atteinte des objectifs spécifiques.

En somme, le jugement sur l'atteinte des cinq objectifs spécifiques permet d'envisager que le programme d'intervention a eu quelques effets sur les sujets évalués. En effet, en général, les sujets qui ont participé à l'intervention ont augmenté leur connaissance sur les émotions et sur les stratégies prosociales de résolution de conflits interpersonnels. De plus, bien que selon certaines sources d'évaluation, telles que les enfants et les professeurs, certains sujets semblent avoir augmenté légèrement leurs habiletés relationnelles, il ne semble pas approprié de confirmer que le programme d'intervention ait eu un impact significatif sur le développement de ce construit puisque les données recueillies laissent envisager une hétérogénéité des effets pour chacune des sources d'information. Donc, l'évaluation des effets du programme d'intervention proposé a permis de constater, qu'en général, les enfants qui ont participé à l'intervention ont amélioré leur connaissance au niveau des émotions et des stratégies de la résolution de conflits interpersonnels mais n'ont pas nécessairement amélioré sur le plan comportemental leurs habiletés sociales.

Concernant le jugement sur l'atteinte des objectifs spécifiques, il faut également considérer qu'il ne semble pas avoir de cohérence intra-sujet pour l'ensemble des résultats. En effet, bien que tous les sujets aient, à différents niveaux, amélioré certaines compétences, aucun n'a réussi à la suite de l'implantation du programme d'intervention à atteindre tous les objectifs spécifiques. Cependant, on peut noter les progrès notables (quoi que modestes) du

sujet 1 pour les objectifs spécifiques 1, 3, 4 et 5 ainsi que les progrès pour le sujet 5 pour les objectifs spécifiques 1, 3 et 4.

4.1.2. *Objectif intermédiaire et objectif distal*

Améliorer la qualité des expériences relationnelles.

Bien que l'objectif intermédiaire du programme d'intervention proposé qui était d'améliorer la qualité des expériences relationnelles n'ait pas été spécifiquement évalué, il n'en demeure pas moins que les cinq objectifs spécifiques du programme aspiraient, à moyen terme, à un tel but. Bien que les effets obtenus ne semblent pas avoir été uniformément significatifs pour l'ensemble des sujets et bien que certains objectifs ont été davantage atteints par quelques enfants (même s'il n'y ait eu pas de grands écarts entre les résultats obtenus aux pré-tests et aux post-tests), le lien entre l'atteinte de certains objectifs spécifiques et l'atteinte de l'objectif intermédiaire ne peut être tout à fait confirmé. Or, même si le programme d'intervention proposé peut avoir travaillé certaines compétences ou habiletés sociales chez des enfants placés ayant vécu de la négligence parentale, il ne risque pas d'avoir eu un impact sur la qualité des expériences relationnelles.

Diminuer les risques d'apparition de problèmes de type extériorisé et/ou intériorisé.

L'objectif distal visé par le programme d'intervention proposé visait à diminuer, à long terme, les risques d'apparition de problèmes de type extériorisé et/ou intériorisé. Même si cet objectif n'a pas été évalué suite à l'évaluation des effets du programme, il n'en demeure pas moins que les résultats obtenus de la version parent du CBCL (Achenbah, 1991) ont démontré que les sujets présentaient déjà plusieurs difficultés avant même de participer au programme. Donc, l'intervention n'a sans doute pas contribué à diminuer l'intensité de ces problèmes puisque l'histoire développementale caractérisée par la négligence parentale des

sujets évalués avait, à prime abord, déjà laissé des traces importantes sur le développement de ces enfants.

4.2. Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

Les résultats obtenus à la suite de l'évaluation des effets peuvent être mis en relation avec quelques composantes du projet d'intervention proposé. Tout d'abord, le contenu des ateliers ainsi que le choix des activités offertes aux sujets ont sans doute favorisé leur participation. En effet, les différentes stratégies d'apprentissage utilisées durant les ateliers tels que les jeux de rôle, l'improvisation et les jeux d'équipe ont stimulé grandement l'effort fourni par chaque enfant et ce, pour la majorité des ateliers. Le temps consacré au retour sur le devoir a également été bien apprécié des enfants puisque cette partie leur permettait de partager avec le reste du groupe des situations qu'ils avaient vécues. Or, le temps alloué à la présentation des nouveaux contenus, qui étaient d'une durée de dix minutes, étaient souvent un peu trop long. Même si l'animatrice transmettait ce nouveau contenu par l'entremise d'une affiche et qu'elle encourageait la participation de tous et chacun à poser des questions ou à donner des exemples, cette partie de chaque atelier ne favorisait malheureusement pas l'attention soutenue de la part de chaque sujet. Par ailleurs, il faut comprendre que quelques sujets ayant participé à l'intervention présentaient des troubles d'attention avec ou sans hyperactivité, ce qui pouvait être difficile pour eux de maintenir leur concentration pendant le transfert des contenus.

Une autre remarque concerne le choix des habiletés relationnelles ciblées dans le programme d'intervention. Initialement, afin d'atteindre le troisième objectif spécifique, quelques habiletés ont été abordées lors des ateliers telles que s'introduire (saluer, se présenter), mener une conversation, donner et accepter un compliment et s'excuser. Ces habiletés n'ont peut-être pas répondu aux besoins spécifiques des sujets en matière

d'acquisition d'habiletés sociales. Avant même l'implantation du programme d'intervention, il aurait peut-être fallu mieux évaluer quelles habiletés sociales les sujets présentaient le plus de difficultés.

De plus, le moment ciblé lors de l'animation des ateliers ainsi que le dosage de l'intervention ont peut-être affecté les résultats. En effet, le moment choisi comme étant le plus propice pour les activités de groupe était durant une soirée de la semaine. Il faut comprendre que, durant la semaine, l'horaire des enfants d'un foyer de groupe est très chargé. De retour de l'école, ils doivent faire leurs devoirs. Après le souper, ils doivent exécuter une tâche ménagère. Ils doivent également se préparer pour le lendemain (faire leur lunch, prendre leur touche, sortir leur linge, ranger leurs effets personnels de leur chambre). Dans une soirée, les jeunes ont, en général, 45 minutes à une heure de jeu où ils décident souvent d'aller jouer dehors. C'est le temps de jeu libre qui était utilisé lors de l'animation des ateliers. Les enfants n'avaient donc pas toujours le temps d'aller dehors pour jouer et bouger, ce qui a pu affecter leur niveau d'attention lors des ateliers. Il faut également considérer le fait que le nombre d'ateliers planifiés (dix ateliers) ainsi que leur durée (45 minutes) peut représenter une limite importante aux effets de l'intervention. Ce dosage d'intervention semble avoir très peu affecté le développement des habiletés sociales des sujets. Il aurait sans doute fallu augmenter l'intensité de l'intervention afin d'obtenir des résultats encore plus concluants.

Enfin, une dernière remarque concerne la composante de la généralisation des acquis. Lors de la planification de l'intervention, une responsabilité importante avait été confiée aux éducateurs du foyer de groupe. En effet, ils devaient assurer le suivi des différents apprentissages acquis au fil des rencontres en faisant du renforcement positif durant la semaine aux enfants qui manifestaient de nouvelles habiletés. Même si les éducateurs pouvaient prendre part du résumé de chaque atelier, il ne semble pas, d'après les observations

de l'animatrice principale, qu'ils aient suffisamment rempli leur tâche. Différentes hypothèses peuvent être soulevées afin de mieux comprendre cette difficulté rencontrée. Tout d'abord, il faut comprendre que la gestion du quotidien des éducateurs d'un foyer de groupe est déjà très demandant. En effet, ils ont beaucoup de choses à s'occuper en plus de gérer les comportements des jeunes. Bien que le travail des éducateurs du foyer soit exemplaire, ils n'ont peut-être pas nécessairement pensé, durant le vécu éducatif partagé, à renforcer tous les moments où les enfants manifestaient des habiletés en lien avec les contenus abordés lors des ateliers. De plus, il se pourrait que l'animatrice principale n'ait pas mis une emphase suffisante sur l'importance de cette composante. Même si elle transmettait l'information des contenus via un outil de communication du foyer, elle aurait pu discuter plus en profondeur de la pertinence de cette composante de l'intervention durant une réunion d'équipe, par exemple. Aussi, elle aurait pu faire part de l'importance d'utiliser un langage commun lors d'une intervention en lien avec une nouvelle habileté ou elle aurait pu insister pour que les éducateurs se réfèrent avec le jeune à leur cahier d'exercice ou aux affiches apposées sur le mur du foyer à chaque fois qu'un sujet tentait de travailler une habileté sociale. Par exemple, bien que chaque éducateur ait sa propre méthode pour régler un conflit interpersonnel entre des jeunes, l'animatrice principale aurait pu insister davantage afin que chaque conflit soit réglé selon les cinq étapes de la résolution de conflits telles que transmises aux enfants lors des ateliers.

4.3. Liens entre les résultats et le contexte théorique

Le programme d'intervention proposé étant inspiré de quelques programmes à l'entraînement aux habiletés sociales, certains liens peuvent être établis entre les résultats de ces programmes et les résultats obtenus lors de l'évaluation des effets de l'intervention. Tout d'abord, plusieurs programmes déjà existants sont surtout destinés aux enfants en milieu

scolaire. Ces programmes, qui démontrent certains résultats dans l'acquisition d'habiletés sociales, sont souvent échelonnés sur une année scolaire et sont implantés de façon intensive avec quelques ateliers par semaine. De plus, ces programmes sont conduits dans un environnement favorisant déjà l'apprentissage tout en étant intégrés dans le programme d'activités des différentes écoles qui désirent prioriser les difficultés sociales des enfants. Or, selon certaines contraintes du milieu d'intervention, la planification du programme d'intervention proposé n'a pu favoriser ces éléments qui semblent essentiels au développement d'habiletés sociales chez des enfants d'âge scolaire.

Aussi, selon la littérature scientifique, l'acquisition d'habiletés sociales est significativement supérieure dans les programmes qui s'inspirent de l'apprentissage social par observation de modèles, par des jeux de rôles et par le renforcement positif que dans les programmes qui utilisent une approche humaniste (Boijoli & Vitaro, 2005). Dans le programme proposé, durant les ateliers, les jeux de rôles et le renforcement positif étaient souvent utilisés. Par contre, tel que discuté précédemment, le renforcement positif aurait pu être davantage employé durant la vie quotidienne du foyer. De plus, des effets encore plus significatifs auraient peut-être pu être observés si les sujets avaient eu la possibilité d'observer ou de côtoyer des modèles d'enfants qui ne présentaient pas de difficultés sociales.

Finalement, selon certaines contraintes du milieu d'intervention, le programme proposé s'adressait à un volet d'intervention qui est les enfants et ce, même si dans la littérature scientifique, les programmes multimodaux à l'entraînement aux habiletés sociales qui comprennent plusieurs composantes telles qu'un entraînement aux habiletés parentales, à la gestion de classe et aux habiletés sociales des enfants démontrent des effets supérieurs qu'à un programme avec une seule composante (Boijoli & Vitaro, 2005). Cette considération

peut, en partie, expliquer les résultats obtenus lors de l'évaluation des effets du programme proposé.

4.4. Avantages et limites de l'intervention

Quelques avantages du programme d'intervention proposé et implanté valent la peine d'être soulignés. Tout d'abord, avant l'évaluation du projet d'intervention, aucune évaluation n'avait été menée auprès de programmes visant le développement des habiletés sociales pour une clientèle d'âge scolaire vivant dans un foyer de groupe. En effet, les deux programmes disponibles à ce jour au Centre Jeunesse de Montréal, c'est-à-dire le programme de Fex et Tufano (2000) et celui de Guay (2002), qui avaient servi de bases importantes dans la planification du programme proposé n'avaient subi aucune évaluation. Ces programmes avaient été choisis puisqu'ils représentaient des interventions se rapprochant le plus au type de clientèle ciblée par le programme d'intervention proposé. L'évaluation des effets du projet d'intervention a, en quelque sorte, servi de première tentative à la vérification de l'efficacité de programmes d'intervention visant le développement d'habiletés sociales, spécifiquement destiné pour une clientèle placée.

Un autre avantage à considérer concerne la bonne participation et la satisfaction générale des enfants lors des ateliers. Bien que certains enfants présentaient des difficultés de comportement pendant l'intervention, il n'en demeure pas moins qu'ils semblent avoir apprécié les activités qui leur étaient offertes, surtout dans les troisièmes parties des ateliers où ils étaient appelés à pratiquer une nouvelle habileté par l'entremise d'une activité les mettant dans l'action. De plus, lors des ateliers, les enfants avaient l'occasion de vivre de nouvelles expériences de groupe puisque le programme d'activités offert au foyer de groupe ne permet pas nécessairement souvent de rassembler formellement de façon hebdomadaire

tous les jeunes afin de les faire participer à des activités ou à des ateliers ciblant un objectif précis.

Finalement, le programme d'intervention proposé a permis d'observer certains effets. En général, à la suite du projet d'intervention, les jeunes semblent avoir, dans l'ensemble, amélioré leur connaissance sur les émotions en plus d'avoir élargi leur répertoire de solutions prosociales pour régler un conflit interpersonnel. De plus, certains autres effets ont été observés pour certains jeunes pour quelques autres objectifs du programme d'intervention.

En dépit de ces avantages, quelques limites du programme d'intervention proposé peuvent être envisagées. Une première limite méthodologique concerne les sujets qui ont participé au projet. Initialement, il était prévu que huit jeunes participent à l'intervention. Or, à cause d'une diminution de la demande de placement durant l'été et au début de l'automne, seulement six sujets ont pu faire parti de l'évaluation du programme. De plus, bien que l'ensemble des sujets démontraient déjà plusieurs difficultés à la suite de la passation de la version parent du CBCL (Achenbah, 1991), deux d'entre eux ne semblaient pas manifester des difficultés sociales en début d'intervention. Aussi, il faut considérer que le nombre restreint de sujets a provoqué un changement du devis de recherche en cours d'intervention. En effet, il était prévu initialement de favoriser un devis de type quasi-expérimental à série temporelle, mais étant donné le nombre de sujets, il a fallu au lieu privilégier des protocoles à cas unique. Malheureusement, le nombre de prises de mesure, c'est-à-dire quatre (deux en pré-test et deux en post-test), semblent avoir été insuffisant afin de bien évaluer les effets du programme selon la méthode des protocoles à cas unique. L'augmentation des prises de mesure durant l'intervention aurait peut-être pu permettre d'observer davantage d'effets sur les nouvelles habiletés acquises au fil des ateliers. Une deuxième limite méthodologique concerne les instruments de mesure utilisés et leur méthode de passation. En effet, dans le souci de contrôler l'erreur de mesure de type instrumentation,

deux des questionnaires avaient les mêmes questions pour les prises de mesure 1 et 3 et pour les prises de mesure 2 et 4. À la suite de l'évaluation des effets du programme d'intervention proposé, l'utilisation de cette technique semble avoir affecté les résultats obtenus et compliqué l'interprétation des données. Aussi, la présence possible de la désirabilité sociale lors de la passation des instruments avec les sujets peut avoir eu un impact sur les résultats. De plus, il faut prendre en considération que les instruments de mesure utilisés ne présentaient pas tous des qualités psychométriques, ce qui a pu affecter les effets du programme. Finalement, étant donné que l'utilisation des instruments de mesure a permis d'évaluer, en général, que les connaissances et quelques aspects des habiletés relationnelles, il aurait également été intéressant d'évaluer les effets du programme sur d'autres aspects du comportement comme par exemple au niveau de l'agressivité, de l'opposition, des conflits entre les pairs et du développement des relations d'amitié.

D'autres limites en rapport avec le programme comme tel peuvent être soulevées. D'abord, étant donné la bonne participation et la grande satisfaction durant les troisièmes parties de chaque atelier, qui concernaient la pratique d'une habileté à travers différentes activités, le programme d'intervention proposé aurait pu davantage favoriser cette stratégie d'apprentissage afin de faire passer le contenu des thèmes abordés au lieu de le faire plus formellement avec la présentation d'une affiche. De plus, il est certain que l'augmentation du renforcement positif durant la vie quotidienne des enfants aurait pu favoriser un meilleur développement de leurs habiletés sociales. Il aurait été également intéressant de recourir à rencontres individuelles, en plus des activités de groupe, avec les sujets qui présentaient de plus grandes difficultés sociales.

Conclusion

À la suite d'un contexte de négligence parentale, les enfants d'âge scolaire peuvent développer plusieurs difficultés qui peuvent avoir des conséquences à long terme sur leur développement. Au plan social, les enfants ayant été victimes de négligence peuvent développer des problèmes de comportements (agressivité, retrait), témoigner d'une faible compétence sociale et présenter un déficit au niveau de leurs habiletés sociales. Ces difficultés peuvent même faire vivre à ces enfants des expériences relationnelles négatives qui vont se caractériser par des difficultés d'intégration sociale et provoquer la possibilité de vivre du rejet par les pairs. C'est pourquoi, l'élaboration et l'implantation d'un programme d'intervention visant le développement des habiletés sociales chez une clientèle placée âgée entre 6 et 12 ans s'avérait pertinents.

Inspirée de programmes à l'entraînement aux habiletés sociales déjà existants en milieu scolaire ou pour une clientèle placée, l'intervention proposée a été implantée dans un foyer de groupe auprès de six enfants d'âge scolaire. Sous forme d'activités de groupe, les dix ateliers planifiés, d'une durée d'environ 45 minutes chacun, visaient l'augmentation des habiletés sociales des enfants. L'évaluation de la mise en œuvre du programme a permis de constater, qu'en général, la plupart des composantes qui avaient été planifiées ont été conformes à ce qui avait été prévu et que la satisfaction des sujets ainsi que la qualité de leur participation ont été relativement très bonnes. Cependant, à cause de certaines contraintes du milieu d'intervention, le manque de généralisation des acquis durant la vie quotidienne des jeunes demeure une limite importante à considérer quant aux effets obtenus par le programme.

L'évaluation des effets du programme d'intervention a permis de constater que les sujets ont, en général, amélioré leur connaissance sur les émotions et sur les stratégies prosociales de résolution de conflits interpersonnels mais n'ont pas nécessairement développé

des habiletés relationnelles prosociales. Ces résultats permettent de penser que l'intensité de l'intervention n'a pas pu favoriser des changements sur le plan comportemental des sujets. Différentes recommandations pourraient être considérées afin de pallier, dans un futur rapproché, les difficultés rencontrées à la suite de l'évaluation des effets du programme. Tout d'abord, l'intervention pourrait être plus intensive puisque dix rencontres n'ont pas semblé suffisantes afin de favoriser des changements de comportement au niveau des habiletés sociales chez les sujets. Il serait également intéressant de planifier des rencontres individuelles avec les sujets qui présentent le plus de difficultés. En effet, ces rencontres pourraient leur permettre de fixer certains objectifs personnalisés et d'en faire le suivi. Finalement, étant donné la très bonne participation des sujets durant les activités de jeux de rôle, d'improvisation et de jeux d'équipe, une planification des ateliers qui favorisent davantage la pratique des habiletés afin de faire passer le contenu des thèmes abordés au lieu de le faire plus formellement avec la présentation d'une affiche serait à considérer.

Le programme d'intervention proposé semble avoir été planifié pour répondre à un réel besoin des enfants placés ayant été victimes de négligence parentale. Les difficultés d'ajustement social de ces enfants sont très présentes dans leur vie. L'intervention proposée est une première tentative quant à l'évaluation des effets d'un programme présenté sous forme d'activités de groupe visant l'entraînement aux habiletés sociales pour une clientèle placée. À la suite des recommandations précédemment proposées, ce projet d'intervention pourrait devenir une assise importante pour tout professionnel qui désire travailler à améliorer les habiletés sociales d'une clientèle placée âgée entre 6 et 12 ans, vivant dans un foyer de groupe.

Références

- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and 1991 Profile*.
Burlington : University of Vermont Press.
- Belsky, J., & Vondra, J. (1989). Lessons from child abuse : the determinants of parenting.
In D. Cicchenti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 153-202). New York :
Cambridge University Press.
- Boijoli, M., & Vitaro, F. (2005). Quels sont les paramètres qui peuvent influencer
l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants
agressifs ? *Revue de psychoéducation*, 34 (2), 331-354.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer
rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in
childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bolger, K.E., & Patterson, C.J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to
peer rejection. *Child Development*, 71 (2), 549-568.
- Bowlby, J. (1979). Note sur le contexte historique de la théorie de l'attachement. In R. Zazzo
(sous la dir. de), *L'attachement* (pp.55-57). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bream, L., Hymel, S., & Rubin, K.H. (1986). *The social problem solving interview : a
manual for administration and scoring*. Manuscrit non publié. University of
Waterloo.
- Brousseau, M. (2000). *La perception du fonctionnement familial de parents négligents et non
négligents et les facteurs familiaux, parentaux et environnementaux associés*.
Québec : École de service social Université Laval.

- Cerezo, M.A. (1997). Abusive family interaction : a review. *Aggression and Violent Behavior, 2* (3), 215-240.
- Connor, D.F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescent : research and treatment*. New York : Guilford Press.
- Crittenden, P.M., & Ainsworth, M.D.S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 432-463). New York : Cambridge University Press.
- Desbiens, N., & Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems : a study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and behavioural difficulties, 8* (2), 120-139.
- Drapeau, S., Beaudoin, S., & Marcotte, R. (2000). La résilience des jeunes en contexte de placement : implication pour l'intervention. *Intervention, 112*, 37-43.
- Dubowitz, H., Pitts, S.C., & Black, M.M. (2004). Measurement of three major subtypes of child neglect. *Child Maltreatment, 9* (4), 344-356.
- Dufour, S., & Chamberland, C. (2003). *L'efficacité des interventions en protection de l'enfance*. Recension d'écrits. Montréal : Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants.
- Durlak, J.A., & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents : A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25* (2), 115-152.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology, 29* (1), 53-62.

- Ethier, L.S., Couture, G., & Lacharité, C. (2004). Risk factors associated with the chronicity of high potential for child abuse and neglect. *Journal of Family Violence, 19* (1), 13-24.
- Éthier, L., Palacio-Quintin, E., & Couture, G. (1993). *Évaluation psychosociale des mères négligentes. Rapport de recherche présenté au Conseil de santé et des services sociaux de la région de Trois-Rivières*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Farrell-Erickson, M., & Egeland, B. (2002). Child Neglect. In J.E.B. Mayers, L. Berliner, J. Briere, C.T. Hendrix, C. Jenny & T.A. Reid (Eds.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (pp. 3-20). Californie: Sage Publications.
- Farrell-Erickson, M., Egeland, B., & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 647-684). New York : Cambridge University Press.
- Fex, C., & Tufano, M.E. (2000). *Habilités sociales pour les enfants de 6 à 12 ans*. Montréal : Centre Jeunesse de Montréal.
- Finzi, R., Ram, A., Har-Even, D., Shnit, D., & Weizman, A. (2001). Attachment styles and aggression in physically abused and neglected children. *Journal of Youth and Adolescence, 30* (6), 769-786.
- Foster, S.L., & Crain, M.M. (2002). Social skills and problem-solving training. In F.W. Kaslow & T. Patterson (Eds.), *Comprehensive handbook of psychotherapy, volume 2 cognitive-behavioral approaches* (pp.31-50). New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Frankel, F., & Myatt, R. (2003). *Children's friendship training*. New York : Brunner-Routledge.

- Frankel, F., Myatt, R., & Cantwell, D.P. (1995). Training outpatients boys to conform with the social ecology of popular peers : effects on parent and teacher ratings. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24 (3), 300-310.
- Gershater-Molko, R.M., Lutzker, J.R., & Sherman, J.A. (2002). Intervention in child neglect: an applied behavioral perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 103-124.
- Goldstein, A.P., & Glick, B. (1987). *Aggression replacement training, a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign : Research Press.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children : the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Gresham, F.M. (1998). Social skills training : Should we raze, remodel or rebuild ?, *Behavioral Disorders*, 24 (1), 19-25.
- Grizenko, N., Zappitelli, M.D., Langevin, J.-P., Hrychko, S., El-Messidi, A., Kaminester, D., et al. (2000). Effectiveness of a social skills training program using self/other perspective-taking : a nine month follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70 (4), 501-509.
- Groleau, R. (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons présentant des troubles de comportements*. Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en psychoéducation. Université de Montréal.
- Guay, M. (2002). *Rapport de stage PSE 818, Projet d'une activité de réadaptation*. Document non publié. Déposé au Centre de Documentation du Centre Jeunesse de Montréal, 34 p.

- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation : Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leathy (Ed.), *The development of the self*. New York : Academic press.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M., Rowland, M.D., & Cunningham, P.B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York : Guilford Press.
- Hildyard, K.L., & Wolfe, D.A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 26, 679-695.
- Houshyar, S., & Kaufman, J. (2005). Resiliency in maltreated children. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.181-200). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Howing, P.T., Wodarski, J.S., Kurts, P.D., & Gaudin, J.M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work*, 35 (5), 460-467.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P.D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.265-284). Oxford : Blackwell Publishers.
- Lapointe, Y., Bowen, F., Laurendeau, M.-C., & Guay, S. (2003). *Contes sur moi : Programme de promotion des compétences sociales*. Montréal : Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux.

- LeBlanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C., & Trudeau-LeBlanc, P. (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*, Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology : 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 237-243.
- Mayer, M., Dufour, S., Lavergne, C., Girard, M., & Trocmé, N. (2006). Structures familiales, paternité et négligence : des réalités à revisiter. *Revue de Psychoéducation*, 35, 157-181.
- Mayer-Renaud, M. (1990a). *Les enfants négligés sur le territoire du CSSMM : Les manifestations de négligence et leurs chevauchements, Volume 1*. Montréal : Centre de Services Sociaux du Montréal Métropolitain (CSSMM).
- Mayer-Renaud, M. (1990b). *Les enfants négligés sur le territoire du CSSMM : Les manifestations de négligence et leurs chevauchements, Volume 2*. Montréal : Centre de Services Sociaux du Montréal Métropolitain (CSSMM).
- Mayer-Renaud, M. (1990c). *Le phénomène de la négligence*. Montréal : Centre de Services Sociaux du Montréal Métropolitain (CSSMM).
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child, revised edition : New strategies and perspective for teaching prosocial skills*. Champaign : Research Press.
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1984). *Skillstreaming the elementary school child*. Champaign : Research Press.
- Mennen, F.E., & O'Keefe, M. (2005). Informed decisions in child welfare : the use of attachment theory. *Children and Youth Services Review*, 27, 577-593.



















- Miller-Perrin, C.L., & Perrin, R.D. (1999). *Child maltreatment : an introduction*. Thousand Oaks : Sage.
- Moreau, J., Chamberland, C., Oxman-Martinez, J., Roy, C., Léveillé, S., Laporte, L., et al. (2001). *Transmission intergénérationnelle de la maltraitance : étude des liens entre les facteurs de protection et les facteurs de risque auprès d'une population de mères en difficulté*. Montréal : Institut de recherche pour le développement social des jeunes.
- Morton, N., & Browne, K.D. (1998). Theory and observation of attachment and its relation to child maltreatment : a review. *Child Abuse and Neglect*, 22, 1093-1104.
- Mueller, E., & Silverman, N. (1989). Peer relations in maltreated children. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529-578). New York : Cambridge University Press.
- Nelson, G., Laurendeau, M.-C., & Chamberland, C. (2001). A review and analysis of programs to promote family wellness and prevent the maltreatment of preschool and elementary-school-aged children. In I. Prilleltensky, G. Nelson, & L. Peirson (Eds), *Promoting family wellness and preventing child maltreatment* (pp.220-272). Toronto: University of Toronto Press.
- Pakzad, S., & Rogé, B. (2005). Estime de soi et dyslexie développementale. *Revue de psychoéducation*, 34 (1), 71-92.
- Parent, S., & Saucier, J.-F. (1999). La théorie de l'attachement. In E. Habimana, L.S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (Eds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : approche intégrative* (pp.33-46). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Perez, C.M., & Widom, C.S. (1994). Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 18 (8), 617-633.

- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., et al. (1995). *P.A.R.C. : Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles de comportement*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prino, C.T., & Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggressive, withdrawn and prosocial behavior, *Child Abuse and Neglect*, 18 (10), 871-884.
- Robert, K., & Normandeau, S. (2000). Compréhension des émotions simples et multiples chez des enfants d'âge scolaire. In S. Normandeau (Ed.), *Développement et socialisation. Symposium présenté dans le cadre du 24^e Congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP)*. Hull, Québec.
- Roy, C., Black, T., Trocmé, N., MacLaurin, B., & Fallon, B. (2005). *La négligence des enfants au Canada*. Feuillelet d'information du CEPB #27F. Montréal : Université McGill.
- Scannapieco, M., & Connell-Carrick, K. (2002). Focus on the first years : an eco-developmental assessment of child neglect for children 0 to 3 years of age, *Children and Youth Services Review*, 24 (8), 601-621.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations : A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363-382.
- Schumacher, J.A., Smith Slep, A.M., & Heyman, R.E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 231-254.
- Shaffer, D. R., Wood, E., & Willoughby, T. (2002). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Canada: Thomson Nelson Press.

- Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S., et al. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec (ÉIQ)*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).
- Trickett, P.K., & McBride-Chang, C. (1995). The developmental impact of different forms of child abuse and neglect. *Developmental Review, 15*, 311-337.
- Trocmé, N., Fallon, B., MacLaurin, B., Black, T., & Roy, C. (2005). *La violence psychologique à l'égard des enfants au Canada*. Feuillelet d'information du CEPB #29F. Montréal : Université McGill.
- Trocmé, N., MacLaurin B., Fallon, B., Black, T., & Lajoie, J. (2005). *L'abus et la négligence des enfants aux Canada : Comparaisons entre 1998 et 2003*. Feuillelet d'information du CEPB #26F. Montréal : Université McGill.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention : principes et procédures. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1 : Les problèmes internalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Annexe I : Grille de satisfaction des sujets

GRILLE DE SATISFACTION

L'activité était agréable...	<i>Beaucoup</i> 	<i>Un peu</i> 	<i>Pas du tout</i> 
L'animatrice était dynamique ...	<i>Beaucoup</i> 	<i>Un peu</i> 	<i>Pas du tout</i> 
J'ai participé à la rencontre ...	<i>Beaucoup</i> 	<i>Un peu</i> 	<i>Pas du tout</i> 
J'aurais préféré aller jouer dehors ...	<i>Beaucoup</i> 	<i>Un peu</i> 	<i>Pas du tout</i> 
J'ai aimé la rencontre...	<i>Beaucoup</i> 	<i>Un peu</i> 	<i>Pas du tout</i> 
J'aurais aimé continuer l'activité ...	<i>Beaucoup</i> 	<i>Un peu</i> 	<i>Pas du tout</i> 

Commentaires :

Annexe II : Grille de participation des sujets

GRILLE DE PARTICIPATION DES SUJETS

Nom de l'évaluateur : _____ Date : _____

Nom de l'enfant...	PARTICIPATION À LA RENCONTRE :			DEVOIR :	
	L'enfant est attentif à ce que l'animatrice dit.	L'enfant ne dérange pas le groupe.	L'enfant se met à la tâche lorsque demandé.	Fait ??? O = OUI N = NON	Qualité
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

LÉGENDE :

1 = INSATISFAISANT

2 = PLUS OU MOINS SATISFAISANT

3 = TRÈS SATISFAISANT

**Annexe III : Questionnaire sur la connaissance et la compréhension des émotions
(Prises de mesure 1 et 3)**

QUESTIONNAIRE SUR LA CONNAISSANCE DES ÉMOTIONS

Nom de l'enfant : _____

Prise de mesure : 1 3

Date : _____

PARTIE 1 :

L'enfant est capable de nommer cinq émotions différentes : OUI NON

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

PARTIE 2 :

L'enfant est capable d'associer des émotions à des images :

Émotions...	L'enfant a associé la bonne image au bon mot...		Si non, avec laquelle il l'a associée...
	OUI	NON	
Joie			
Peine			
Colère			
Peur			
Surprise			
Gêne			

Légende :

Image 1 = Joie

Image 2 = Peine

Image 3 = Colère

Image 4 = Peur

Image 5 = Surprise

Image 6 = Gêne

TEST DE LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS MULTIPLES
(ROBERT & NORMANDEAU, 2000)

PARTIE 3 :

L'enfant est capable d'identifier les émotions ressenties par une autre personne en fonction d'un contexte décrit dans des vignettes :

Histoire no 7:

Dominique promène son chien qui est très jeune et très petit. Soudainement, Dominique rencontre une autre personne qui promène un chien, mais qui ne le tient pas en laisse. Son chien est beaucoup plus gros que celui de Dominique. Le gros chien jappe et semble vouloir sauter sur le petit chien de Dominique. Le petit chien se cache derrière Dominique.

Émotions : 1) _____

Justification : _____

2) _____

Justification : _____

Histoire no12 :

Dominique participe à une compétition de natation. Il (elle) arrive en première place et gagne la médaille d'or. Tout le monde l'applaudit. Quand Dominique monte sur le podium pour recevoir sa médaille, il (elle) aperçoit son (sa) meilleur (e) ami (e) qui est seul (e) dans un coin parce qu'il (elle) est arrivé (e) dernier (ère).

Émotions : 1) _____

Justification : _____

2) _____

Justification : _____

**Annexe IV : Questionnaire sur la connaissance et la compréhension des émotions
(Prises de mesure 2 et 4)**

QUESTIONNAIRE SUR LA CONNAISSANCE DES ÉMOTIONS

Nom de l'enfant : _____

Prise de mesure : 2 4

Date : _____

PARTIE 1 :

L'enfant est capable de nommer cinq émotions différentes : OUI NON

6- _____

7- _____

8- _____

9- _____

10- _____

PARTIE 2 :

L'enfant est capable d'associer des émotions à des images :

Émotions...	L'enfant a associé la bonne image au bon mot...		Si non, avec laquelle il l'a associée...
	OUI	NON	
Joie			
Peine			
Colère			
Peur			
Surprise			
Gêne			

Légende :

Image 1 = Joie

Image 2 = Peine

Image 3 = Colère

Image 4 = Peur

Image 5 = Surprise

Image 6 = Gêne

TEST DE LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS MULTIPLES
(ROBERT & NORMANDEAU, 2000)

PARTIE 3 :

L'enfant est capable d'identifier les émotions ressenties par une autre personne en fonction d'un contexte décrit dans des vignettes :

Histoire no2 :

Dominique est à la maison avec une gardienne. Dominique joue dans la cuisine avec son chat. Son chat se promène sur la table et fait tomber un beau vase par terre. Le vase se brise en mille morceaux. La gardienne vient voir dans la cuisine et crie à Dominique : Regarde ce que tu as fait. Dominique essaie de lui dire que c'est le chat qui a fait tomber le vase, mais la gardienne ne le (la) croit pas. Pour punir Dominique, elle l'envoie se coucher tout de suite. Il est encore tôt. Dominique est couché(e) dans son lit et entend ses amis jouer dehors.

Émotions : 1) _____

Justification : _____

2) _____

Justification : _____

Histoire no4 :

Un enfant de la classe de Dominique lui donne un coup de crayon feutre sur son chandail préféré. Dominique remarque au même moment que le professeur a tout vu et punit l'enfant qui a tâché son chandail.

Émotions : 1) _____

Justification : _____

2) _____

Justification : _____

Annexe V : Procédure de passation du Test de la compréhension des émotions multiples

PROCÉDURE DE PASSATION DU TEST DE LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS MULTIPLES (ROBERT & NORMANDEAU, 2000)

- Chaque histoire est préenregistrée sur la cassette-audio.
- Le dessin de l'histoire est présenté en même temps que l'enfant écoute l'histoire.

L'expérimentateur explique à l'enfant qu'il va lui raconter quelques histoires qui arrivent à un personnage nommé Dominique. Dominique est un garçon lorsque l'enfant testé est de sexe masculin et est une fille lorsque l'enfant testé est de sexe féminin (donc important de présenter le bon côté de la cassette-audio à l'enfant). L'expérimentateur dit à l'enfant qu'il veut savoir ce qu'il pense que le personnage de l'histoire (Dominique) ressent.

Avant de présenter les histoires de l'expérimentation, l'expérimentateur explique le fonctionnement de l'activité en utilisant l'histoire-test qui est celle du chat malade (première histoire sur la cassette-audio). On présente cette histoire-test de la même façon que l'on présente les autres histoires pour voir si l'enfant comprend bien le processus. C'est-à-dire que l'on présente le dessin pendant que l'enfant écoute l'histoire. Ensuite, on demande à l'enfant : « Comment Dominique se sent-il (elle)? » Après avoir posé cette première question, on demande à l'enfant : « Pourquoi Dominique se sent-il (elle) _____ (émotion identifiée par l'enfant)? » Si l'enfant identifie deux émotions, on lui repose la même question : « Pourquoi Dominique se sent _____ (deuxième émotion identifiée)? »

Pour ce qui est de l'histoire-test, l'expérimentateur peut utiliser des exemples concrets de réponses possibles après que l'enfant ait répondu de lui-même aux questions. Par exemple : « Oui, Dominique peut se sentir triste comme tu as dit parce que son chat est malade. Elle peut se sentir heureuse en même temps parce que son chat va guérir ». L'expérimentateur explique à l'enfant que Dominique peut ressentir plusieurs émotions en même temps et que l'enfant doit toutes les nommer s'il pense qu'il y en a plus qu'une. L'expérimentateur explique à l'enfant que Dominique, dans les histoires, peut avoir peur, être content, être fâché, être triste, etc. On doit bien expliquer à l'enfant qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Il peut penser que Dominique ressent aucune émotion, une émotion, deux émotions ou même plus. L'enfant doit tout simplement dire ce qu'il pense.

N.B. Si l'enfant nomme une émotion seulement, on peut lui demander si c'est tout ce qu'il pense que Dominique ressent.

Annexe VI : Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version professeur

INVENTAIRE DES HABILÉTÉS SOCIALES DE L'ENFANT -VERSION PROFESSEUR- (MCGINNIS & GOLDSTEIN, 1997)

Nom de l'élève : _____ Date: _____

Nom de l'enseignant : _____

Prise de mesure : 2 3 4

Directives : Entourez **1** si l'enfant n'utilise **presque jamais** l'habileté.
Entourez **2** si l'enfant utilise **rarement** l'habileté.
Entourez **3** si l'enfant utilise **parfois** l'habileté.
Entourez **4** si l'enfant utilise **souvent** l'habileté.
Entourez **5** si l'enfant utilise **presque toujours** l'habileté.

1. Est-ce que l'élève sait se présenter de manière appropriée aux personnes qu'il/elle ne connaît pas ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

2. Est-ce que l'élève sait comment et quand commencer une conversation avec une autre personne ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

3. Est-ce que l'élève sait terminer une conversation lorsque nécessaire et ce, de manière appropriée ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

4. Est-ce que l'élève est capable de rejoindre un groupe d'enfants ou de participer à une activité déjà débutée et ce, par des moyens acceptables ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

5. Est-ce que l'élève joue avec des amis de manière juste et adéquate ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

6. Est-ce que l'élève sait comment demander une faveur à une autre personne de façon appropriée ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

7. Est-ce que l'élève sait reconnaître que quelqu'un a besoin ou veut de l'aide et est-ce qu'il lui offre son aide ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

8. Est-ce que l'élève exprime aux autres qu'il/elle apprécie quelque chose chez eux ou qu'il/elle apprécie quelque chose qu'ils ont fait ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

9. Est-ce que l'élève accepte gentiment les compliments que lui adressent des adultes ou des pairs ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

10. Est-ce que l'élève suggère aux autres des activités?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

11. Est-ce que l'élève accepte de partager avec les autres et si non, est-ce qu'il/elle invoque des raisons acceptables pour ne pas le faire ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

12. Est-ce que l'élève exprime sincèrement qu'il/elle est désolé(e) lorsqu'il/elle a fait quelque chose de mal ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

13. Est-ce que l'élève sait comment contrôler son humeur et son excitation et est-ce qu'il/elle utilise des moyens positifs pour le faire?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

14. Est-ce que l'élève peut accepter de se faire taquiner par les autres sans perdre le contrôle de soi ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

15. Est-ce que l'élève évite les situations qui peuvent le mettre dans le trouble ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

16. Est-ce que l'élève connaît et a recours à des moyens prosociaux pour régler des conflits potentiels ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

17. Lorsque qu'un problème survient, est-ce que l'élève réfléchit à des alternatives, choisit une alternative et évalue ensuite de quelle manière cela a permis de régler le conflit ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

18. Est-ce que l'élève accepte les conséquences de son comportement et ce, sans se fâcher ou se mettre sur la défensive ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

19. Est-ce que l'élève gère de façon positive les accusations qui lui sont portées?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

20. Est-ce que l'élève est prêt à faire et à considérer un compromis ?

1 2 3 4 5

Situations problématiques: _____

Annexe VII : Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version parent

INVENTAIRE DES HABILÉTÉS SOCIALES DE L'ENFANT -VERSION PARENT- (MCGINNIS & GOLDSTEIN, 1997)

Nom de l'évaluateur: _____ Date: _____

Nom de l'enfant: _____ Date de naissance : _____

Prise de mesure : 1 2 3 4

Directives: Selon vos observations, évaluez les habiletés de l'enfant dans diverses situations quotidiennes :

Entourez **1** si l'enfant n'utilise **presque jamais** l'habileté.

Entourez **2** si l'enfant utilise **rarement** l'habileté.

Entourez **3** si l'enfant utilise **parfois** l'habileté.

Entourez **4** si l'enfant utilise **souvent** l'habileté.

Entourez **5** si l'enfant utilise **presque toujours** l'habileté.

1. Est-ce que l'enfant sait se présenter de manière appropriée aux personnes qu'il/elle ne connaît pas ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

2. Est-ce que l'enfant sait comment et quand commencer une conversation avec une autre personne ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

3. Est-ce que l'enfant sait terminer une conversation lorsque nécessaire et ce, de manière appropriée ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

4. Est-ce que l'enfant est capable de rejoindre un groupe d'enfants ou de participer à une activité déjà débutée et ce, par des moyens acceptables ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

5. Est-ce que l'enfant joue avec des amis de manière juste et adéquate ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

6. Est-ce que l'enfant sait comment demander une faveur à une autre personne de façon appropriée ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

7. Est-ce que l'enfant sait reconnaître que quelqu'un a besoin ou veut de l'aide et est-ce qu'il lui offre son aide ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

8. Est-ce que l'enfant exprime aux autres qu'il/elle apprécie quelque chose chez eux ou qu'il/elle apprécie quelque chose qu'ils ont fait ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

9. Est-ce que l'enfant accepte gentiment les compliments que lui adressent des adultes ou des pairs ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

10. Est-ce que l'enfant suggère aux autres des activités?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

11. Est-ce que l'enfant accepte de partager avec les autres et si non, est-ce qu'il/elle invoque des raisons acceptables pour ne pas le faire ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

12. Est-ce que l'enfant exprime sincèrement qu'il/elle est désolé(e) lorsqu'il/elle a fait quelque chose de mal ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

13. Est-ce que l'enfant sait comment contrôler son humeur et son excitation et est-ce qu'il/elle utilise des moyens positifs pour le faire?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

14. Est-ce que l'enfant peut accepter de se faire taquiner par les autres sans perdre le contrôle de soi ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

15. Est-ce que l'enfant évite les situations qui peuvent le mettre dans le trouble ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

16. Est-ce que l'enfant connaît et a recours à des moyens prosociaux pour régler des conflits potentiels ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

17. Lorsque qu'un problème survient, est-ce que l'enfant réfléchit à des alternatives, choisit une alternative et évalue ensuite de quelle manière cela a permis de régler le conflit ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

18. Est-ce que l'enfant accepte les conséquences de son comportement et ce, sans se fâcher ou se mettre sur la défensive ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

19. Est-ce que l'enfant gère de façon positive les accusations qui lui sont portées?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

20. Est-ce que l'enfant est prêt à faire et à considérer un compromis ?

1 2 3 4 5

Remarques: _____

Annexe VIII : Inventaire des habiletés sociales de l'enfant, version enfant

INVENTAIRE DES HABILITÉS SOCIALES DE L'ENFANT -VERSION ENFANT- (MCGINNIS & GOLDSTEIN, 1997)

Nom de l'enfant: _____ Date : _____

Prise de mesure : 1 2 3 4

Directives: À Chaque question, il te sera demandé de quelle façon fais-tu quelque chose.
Après chaque question, il y a un numéro.

Entoure le numéro **1** si tu ne fais **presque jamais** ce qui est demandé.

Entoure le numéro **2** si tu le fais **rarement**.

Entoure le numéro **3** si tu le fais **parfois**.

Entoure le numéro **4** si tu le fais **souvent**.

Entoure le numéro **5** si tu le fais **presque toujours**.

		Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours
1	Est-ce que c'est facile pour moi de faire les premiers pas lorsque je rencontre quelqu'un que je ne connais pas ?	1	2	3	4	5
2	Est-ce que c'est facile pour moi de débiter une conversation avec quelqu'un ?	1	2	3	4	5
3	Lorsque j'ai quelque chose d'autre à faire, est-ce que je suis capable de terminer une conversation de la bonne façon ?	1	2	3	4	5
4	Lorsque je demande aux autres de me joindre à un jeu ou à une activité, est-ce que je le fais gentiment ?	1	2	3	4	5
5	Est-ce que je respecte les règles lorsque je joue à un jeu ?	1	2	3	4	5
6	Est-ce que c'est facile pour moi de demander une faveur à quelqu'un ?	1	2	3	4	5
7	Est-ce que je remarque lorsque quelqu'un a besoin d'aide et est-ce que j'essaie d'aider cette personne ?	1	2	3	4	5
8	Est-ce que je le dis aux autres lorsque j'apprécie quelque chose chez eux ou lorsque je crois qu'ils ont fait quelque chose de bien pour moi ou pour quelqu'un d'autre ?	1	2	3	4	5

9	Lorsque quelqu'un dit quelque chose de bien sur moi, suis-je capable de l'accepter?	1	2	3	4	5
10	Est-ce que je propose des activités que je pourrais faire avec mes amis?	1	2	3	4	5
11	Est-ce que j'accepte de partager mes choses avec les autres ?	1	2	3	4	5
12	Lorsque j'ai fait quelque chose de mal, suis-je capable de m'excuser ?	1	2	3	4	5
13	Est-ce que je suis capable de retrouver ma bonne humeur rapidement après m'être fâché(e) ?	1	2	3	4	5
14	Lorsque quelqu'un me taquine, suis-je capable de me contrôler?	1	2	3	4	5
15	Est-ce que j'essaie de rester en dehors des situations qui pourraient me mettre dans le trouble ?	1	2	3	4	5
16	Plutôt que de me battre, est-ce que je réfléchis à d'autres façons de régler les conflits?	1	2	3	4	5
17	Est-ce que je pense à différentes façons de régler un problème et à ce qui peut arriver ?	1	2	3	4	5
18	Lorsque je fais quelque chose que je n'aurais pas dû faire, suis-je capable d'accepter les conséquences de mes actes ?	1	2	3	4	5
19	Est-ce que je comprends ce dont j'ai été accusé et pourquoi et est-ce que je réfléchis ensuite à une bonne façon de régler la situation ?	1	2	3	4	5
20	Lorsque je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, est-ce que je pense à une solution nous permettant d'être tous deux satisfaits?	1	2	3	4	5

**Annexe IX : Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.)
(Prises de mesure 1 et 3)**

ENTREVUE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES INTERPERSONNELS
-E.R.P.I.-
(GROLEAU, 1990)

Nom de l'enfant : _____

Prise de mesure : 1 3

Date : _____

SITUATION 1 (Provocation physique - Se faire rentrer dedans) :

Imagine que tu attends en ligne pour boire de l'eau à la fontaine. Tout à coup, un garçon / une fille te rentre dedans et tu tombes par terre.

1) Que penses-tu qu'il va arriver ? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et l'enfant ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème ?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

2) Penses-tu qu'il (elle) t'est rentré (e) dedans par accident ou penses-tu qu'il (elle) l'a fait exprès ?

Par accident

Par exprès

3a) Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait pour le vrai ?

3b) Nomme deux autres choses que tu pourrais faire : _____

SITUATION 2 (Provocation par la moquerie – Taquinerie) :

Imagine que c'est la récréation et que tu es en train de jouer à la « tag » avec des garçons / filles de ta classe. Tu es touché, mais par la suite tu ne peux pas attraper personne. Les autres garçons / filles se mettent à rire de toi.

1) Que penses-tu qu'il va arriver ? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ces enfants ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème ?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

2) Penses-tu qu'ils (elles) riaient vraiment de toi ou penses-tu qu'ils (elles) riaient d'autre chose ?

Accidentellement

Par exprès

3a) Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait pour le vrai ?

3b) Nomme deux autres choses que tu pourrais faire : _____

SITUATION 3 (Rejet – Pas choisi) :

Imagine que tu es dans la cour de récréation à l'école. Les amis décident de jouer au ballon-chasseur. Deux jeunes sont choisis pour être capitaine des équipes.

1) Que penses-tu qu'il va arriver ? Penses-tu que les capitaines vont te choisir pour être dans leur équipe ou penses-tu qu'ils ne te choisiront pas ?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

Suppose que les capitaines choisissent tout le monde et ne te choisissent pas...

2) Penses-tu qu'ils t'ont simplement oublié ou penses-tu qu'ils ne t'ont pas choisi (e) par exprès ?

Par accident

Par exprès

3a) Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait pour le vrai ?

3b) Nomme deux autres choses que tu pourrais faire : _____

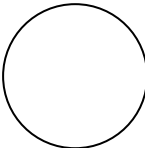



**Annexe XI : Autoévaluation du concept de soi, dimension sociale (sentiment
d'acceptation sociale)**

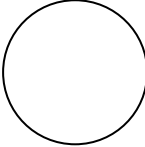



AUTOÉVALUATION DU CONCEPT DE SOI - COMPÉTENCE SOCIALE
(HARTER, 1985)

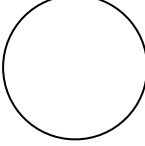



Nom de l'enfant : _____

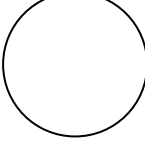


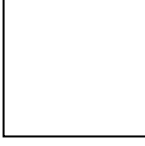
Prise de mesure : 1 2 3 4

Date : _____

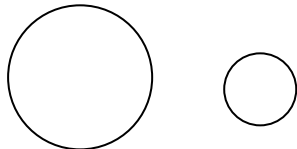
Préférer jouer dehors	Préférer regarder la télévision
 	 
A	

Difficile de se faire des amis	Facile de se faire des amis
 	 
1	

Avoir beaucoup d'amis	Ne pas avoir beaucoup d'amis
 	 
2	

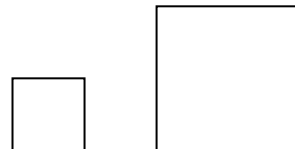
Ne pas être très important	Être très important
 	 
3	

Faire toujours des activités avec
beaucoup d'enfants

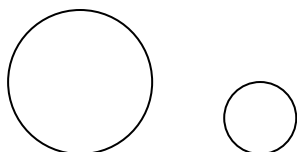


4

Faire toujours des activités tout seul

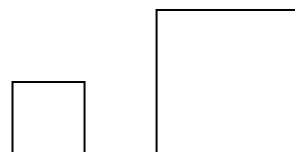


Vouloir que plus d'enfant nous aiment

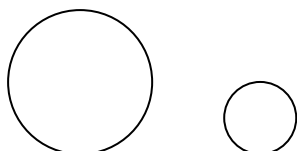


5

Être déjà aimé par beaucoup d'enfants

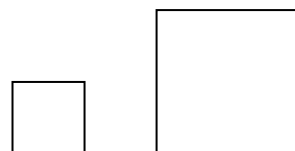


Regarder les enfants jouer

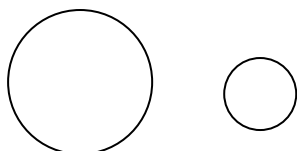


6

Jouer avec les enfants

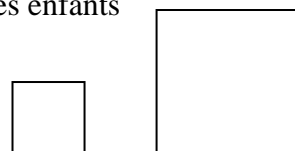


Être souvent invité chez les autres enfants



7

Ne pas être souvent invité chez
les autres enfants



Annexe XII : Procédure du questionnaire de Harter

PROCÉDURE POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION DU CONCEPT DE SOI DE HARTER (PAKZAD & ROGÉ, 2005)

Voici l'activité que nous allons faire ensemble. Tu vois sur cette feuille, il y a deux camps : celui des cercles et celui des carrés (en montrant à l'enfant). Tu vas avoir à répondre à 7 questions en faisant une croix (ou un X) sur des carrés ou sur des cercles.

Mes questions parlent toujours de deux sortes d'enfants et tu devras décider, entre les deux, à qui tu ressembles le plus. Ce n'est pas un examen, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses. Ce qui m'intéresse c'est de savoir comment tu es et ce que tu penses à propos de différentes choses.

On va faire un exemple ensemble pour voir si tu as bien compris. S'il y a des mots ou des phrases que tu ne comprends pas, n'hésite surtout pas à me demander. Regarde la 1^{ère} ligne en haut, la ligne A. Ici (en montrant), il y a le camp des cercles. Et là (en montrant), il y a le camp des carrés. Je vais te poser une question et tu vas décider si tu es plutôt dans le camp des cercles ou plutôt dans le camp des carrés. Parfois tu seras dans le camp des cercles et parfois dans le camp des carrés.

QUESTION A :

Dans le camp des cercles, il y a les enfants qui préfèrent jouer dehors. Dans le camp des carrés, il y a les enfants qui préfèrent regarder la télévision.

Tu dois décider à quels enfants tu ressembles le plus : jouer dehors ou regarder la télévision ?

Pour cette question-là, si tu préfères jouer dehors, tu es dans le camp des cercles. Si tu préfères regarder la télévision, tu es dans le camp des carrés.

Je voudrais savoir maintenant si ce que tu as choisi, c'est très vrai pour toi ou seulement un peu vrai. Le grand cercle et le grand carré veulent toujours dire que c'est très vrai. Le petit cercle ou le petit carré veulent dire que c'est seulement un petit peu vrai.

Maintenant, je vais te lire les questions et te laisser réfléchir tout seul.

QUESTION 1

Dans le camp des cercles, les enfants trouvent difficile de se faire des amis.

Dans le camp des carrés, les enfants trouvent facile de se faire des amis.

QUESTION 2

Dans le camp des cercles, les enfants ont beaucoup d'amis.

Dans le camp des carrés, les enfants n'ont pas beaucoup d'amis.

QUESTION 3

Dans le camp des cercles, les enfants ne sont pas très importants pour leurs amis d'école.

Dans le camp des carrés, les enfants sont très importants pour leurs amis d'école.

QUESTION 4

Dans le camp des cercles, les enfants font toujours des choses avec beaucoup d'enfants.

Dans le camp des carrés, les enfants font toujours des choses tout seul.

QUESTION 5

Dans le camp des cercles, les enfants aimeraient que plus d'enfants les aiment.

Dans le camp des carrés, les enfants sont déjà aimés par beaucoup d'enfants.

QUESTION 6

Dans le camp des cercles, les enfants regardent les autres enfants au lieu de jouer avec eux.

Dans le camp des carrés, les enfants jouent avec les autres enfants au lieu de les regarder.

QUESTION 7

Dans le camp des cercles, les enfants sont souvent invités à jouer par les autres enfants du même âge.

Dans le camp des carrés, les enfants ne sont pas souvent invités à jouer par les autres enfants du même âge.