

Université de Montréal

Programme de promotion des habiletés sociales
pour
prévenir les difficultés relationnelles

Par

Marilie Monzerolle

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Travail présenté dans le cadre du cours PSE 6154

Professeure : Lyse Turgeon

Le 13 juin 2011

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes professeurs Lyse Turgeon et Stéphane Cantin, qui ont tous deux été très importants dans la réalisation de ce projet, tant pour leurs précieux conseils que leur disponibilité et leur encadrement.

J'aimerais ensuite remercier Marlène Côté et toute l'équipe du CPE Ton ami Pipo, qui m'ont permis de réaliser mon projet grâce à leur grande ouverture. Je remercie tout spécialement Natasha Lee St-Charles et Laurence Collard pour leur implication, sans qui je n'aurais pu obtenir les mêmes résultats.

Merci à ma famille et mes amis, qui m'ont soutenue tout au long de ces années. En terminant, merci à mon amoureux, pour sa patience, son soutien et son amour très précieux.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
CONTEXTE THÉORIQUE	9
LES DIFFICULTÉS RELATIONNELLES AU SEIN DU GROUPE DE PAIRS.....	9
DIFFICULTÉS RELATIONNELLES SUR LE PLAN DYADIQUE.....	11
FACTEURS DE RISQUE INDIVIDUELS	12
<i>Comportements de retrait social</i>	13
<i>Comportements agressifs</i>	13
<i>Déficit sur le plan des compétences sociales et langagières</i>	14
<i>Déficit sur le plan de la régulation des émotions</i>	15
<i>Déficit sur le plan des compétences sociocognitives</i>	15
FACTEURS DE PROTECTION.....	16
<i>Facteurs familiaux</i>	17
CONSÉQUENCES À LONG TERME.....	18
CHAÎNE DÉVELOPPEMENTALE	19
RECENSION DES INTERVENTIONS DÉJÀ EXISTANTES	21
MISE EN CONTEXTE	21
<i>Intervention proposée</i>	30
MÉTHODE.....	31
PARTICIPANTS.....	31
BUT ET OBJECTIFS	32
ANIMATEURS	32
PROGRAMME ET CONTENU	33
CONTEXTE SPATIAL.....	34
CONTEXTE TEMPOREL ET DOSAGE DE L'INTERVENTION.....	34
STRATÉGIES DE GESTION DES APPRENTISSAGES (MOYENS DE MISE EN RELATION).....	34
STRATÉGIES DE GESTION ET DES COMPORTEMENTS	35
CODE ET PROCÉDURES	35
SYSTÈME DE RESPONSABILITÉS.....	35
SYSTÈME DE TRANSFERT DE LA GÉNÉRALISATION.....	36
SYSTÈME DE RECONNAISSANCE	36
ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME	37
COMPOSANTES ÉVALUÉES.....	37
<i>Procédures</i>	37
ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME.....	40

PROTOCOLE D'ÉVALUATION	40
CONSTRUITS ÉVALUÉS	40
PROCÉDURES	41
RÉSULTATS	46
ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE	46
<i>Participants</i>	46
<i>Programme et contenu</i>	47
<i>Contexte temporel et dosage de l'intervention</i>	48
<i>Évaluation des comportements perturbateurs (qualité de la participation)</i>	48
<i>Système de renforcement</i>	51
<i>Jugement global sur la conformité</i>	51
<i>Implications eu égard à l'évaluation des effets</i>	53
ÉVALUATION DES EFFETS	54
OBJECTIFS ET DEVIS UTILISÉ	54
RÉSULTATS	55
DISCUSSION	63
PROGRAMME ET OBJECTIFS	63
JUGEMENT SUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS	64
<i>Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention</i>	67
<i>Liens entre les résultats et le contexte théorique</i>	68
<i>Avantages et limites de l'intervention</i>	70
<i>Ce que l'animatrice en retire au plan personnel</i>	71
<i>Ce que l'animatrice en retire au plan professionnel</i>	71
<i>Recommandations pour le futur</i>	71
CONCLUSION	73
RÉFÉRENCES	74
ANNEXES	79

Liste des tableaux

Tableau 1. Recension des interventions.....	22
Tableau 2. Évaluation de la mise en œuvre.....	39
Tableau 3. Évaluation des effets.....	43

Liste des figures

Figure 1. Chaîne développementale.....	20
Figure 2. Évaluation des comportements perturbateurs.....	50
Figure 3. Échelle d'attention dérivée des comportements perturbateurs.....	50
Figure 4. Degré d'exposition aux ateliers.....	52
Figure 5. Quantité de temps accordé à théorie versus à la pratique.....	52
Figure 6. Évaluation des compétences sociales.....	55
Figure 7. Évaluation de la compréhension des émotions de base.....	56
Figure 8. Évaluation du nombre de solutions trouvées.....	57
Figure 9. Évaluation des comportements inadéquats en résolution de conflits.....	58
Figure 10. Évaluation des comportements agressifs et perturbateurs.....	59
Figure 11. Évaluation du nombre de conflits par semaine avec les pairs.....	60
Figure 12. Évaluation du nombre de conflits par semaines avec l'éducatrice.....	61
Figure 13. Évaluation de la durée moyenne des conflits.....	62
Figure 14. Évaluation du temps passé en interaction positive avec les pairs.....	63

Sommaire

Un programme de promotion des habiletés sociales visant à prévenir l'apparition de difficultés relationnelles a été implanté auprès d'un groupe de dix enfants de quatre et cinq ans dans un Centre de la Petite Enfance. Ce programme de prévention universelle se traduit par onze ateliers présentés par une mascotte à l'aide d'histoires, de jeux de rôles et de bricolages. Chacune de ces séances vise l'acquisition de compétences sociales telles que la prise de contact, la gestion des émotions, le contrôle de soi ainsi que la résolution de conflits. Ce programme a été évalué avec un protocole à cas unique de type ABA auprès des quatre enfants du groupe qui présentaient le plus de comportements agressifs et perturbateurs. Les résultats démontrent une légère diminution des comportements inadéquats en résolution de conflits, des comportements agressifs et perturbateurs, du nombre de conflits avec les pairs et de la durée moyenne des conflits pour trois enfants sur quatre. Cependant, les résultats démontrent aussi une diminution des compétences sociales, de la reconnaissance des émotions de base lors de situations quotidiennes ainsi que des capacités à nommer des solutions prosociales pour les quatre enfants. Seul un enfant a augmenté ses compétences sociales. Le choix des instruments de mesure ainsi que le contexte d'intervention sont deux possibilités qui pourraient expliquer ces résultats.

Introduction

Les premières années de vie sont très importantes pour le développement. Pendant ces années, les enfants acquièrent de nombreuses habiletés essentielles. Les apprentissages qu'ils y feront seront déterminants pour leurs compétences futures (Hartup, 1996). Il est démontré que de bonnes habiletés sociales permettent de réduire les risques de développer de mauvaises relations interpersonnelles (Boivin, Hymel et Bukowski, 1995). Dans le cas contraire, les enfants pourraient vivre des difficultés relationnelles telles que le rejet et la victimisation. C'est, entre autres, dans le but de prévenir ce genre de difficultés que les Centres de la Petite Enfance (CPE) ont été institués (Programme éducatif des services de garde, 2007).

Le présent rapport fait le bilan de l'implantation d'un programme faisant la promotion des habiletés sociales pour les enfants en CPE. Le groupe d'enfants qui a bénéficié de l'intervention vivra une transition vers le milieu scolaire durant l'année suivante. L'apprentissage des différentes compétences sociales visées par le programme est donc d'autant plus pertinent.

Ce rapport se divise en quatre grandes sections. Premièrement, un examen de la littérature sur les difficultés relationnelles explique la problématique. Dans cette section, il y a un aperçu de l'intervention proposée qui suit un rappel des interventions similaires. Dans une deuxième partie, la méthodologie de l'intervention ainsi que les modalités d'évaluation de la mise en œuvre et des effets sont décrites avec précision. Troisièmement, les résultats obtenus suite à l'implantation du programme sont rapportés en détails. En terminant, une discussion des résultats est présentée.

Contexte théorique

De nos jours, les relations des jeunes enfants avec leurs pairs sont de plus en plus importantes. C'est dans le cadre de ces relations que les enfants apprennent de nouvelles habiletés sociales ainsi que les normes et processus sociaux composant les relations interpersonnelles (Hartup, 1996). Les habiletés apprises au sein des relations entre pairs à l'enfance sont celles de compromis, de coopération, de négociation, de respect mutuel et d'affirmation de soi (Hartup, 1996). En outre, ces habiletés se développent à travers la relation égalitaire qu'ont les enfants entre eux puisqu'ils ont le même statut. Contrairement aux relations avec les pairs, celles avec les adultes ne sont pas égalitaires, ce qui fait que l'environnement familial n'est pas le meilleur milieu pour que les enfants développent les compétences mentionnées ci-haut (Shaffer, 2002). Bref, il s'agit d'un sujet d'autant plus pertinent étant donné l'augmentation du temps des enfants passé en compagnie de leurs pairs. Cette augmentation se traduit à travers l'utilisation des services préscolaires tels que les centres de la petite enfance. De mauvaises relations avec les pairs privent les enfants d'apprentissages très importants au niveau des compétences sociales et sociocognitives en lien avec leur adaptation future.

Les difficultés relationnelles au sein du groupe de pairs

Les difficultés relationnelles peuvent se manifester au sein du groupe de pairs et se traduire par un faible statut social (Boivin et al., 1995). Le statut social est le degré d'appréciation d'un groupe envers un enfant en particulier. Ce statut reflète la position sociale de l'enfant au sein de son groupe (Ladd, 1999). Le concept de statut social est mesurable par la sociométrie. Au sein des enfants d'âge préscolaire, cette méthode se traduirait par le fait que chacun des enfants détermine quels pairs il apprécie le plus et ceux qu'il apprécie le moins. À l'aide de ces mesures, il est possible de ressortir deux types d'enfants impopulaires : les enfants rejetés et les enfants négligés. Les enfants rejetés sont ceux qui reçoivent le plus de nominations négatives tandis que ceux qui ont le statut de négligés ont peu de nominations, tant positives que négatives (Coie et Dodge, 1983). Le statut d'enfant rejeté est le seul des deux qui soit stable à travers le temps. À

titre d'exemple, entre 30 % et 50 % des enfants rejetés le sont sur une période de plus de cinq ans. De plus, ce statut constitue un important prédicteur de la mésadaptation sociale et scolaire à l'adolescence et à l'âge adulte (Bierman, 2004). Aussi, le rejet est fortement associé à la victimisation puisque les enfants rejetés ont un manque au niveau de leurs habiletés sociales, ce qui fait qu'ils ne s'intègrent pas facilement auprès des autres. Ils sont donc une cible pour les agresseurs et ainsi, plus à risque d'être victimisés (Hodges et al., 1997).

La victimisation est définie comme étant le fait d'être exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives, de la part d'un ou de plusieurs autres élèves (Olweus, 1999). Les enfants peuvent être victimes d'agressivité physique, d'agressivité relationnelle ainsi que d'agressivité verbale. Au niveau de l'agressivité physique, il s'agit de blesser ou de menacer de blesser quelqu'un. Au niveau de l'agressivité relationnelle, il s'agit d'enfants qui tentent de nuire ou de contrôler totalement les relations de l'enfant victimisé (Crick, Casas et Ku, 1999). La victimisation relationnelle se voit beaucoup plus chez les filles (Crick et Bigbee, 1998; Crick et Grotpeter, 1996), alors qu'au niveau physique, c'est plus chez les garçons (Crick et Grotpeter, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit, et Bates, 1997). Les actions négatives peuvent aussi se refléter au niveau verbal, avec des paroles qui ont pour but de blesser l'autre (Olweus, 1999). De plus, la victimisation apparaît plus tôt que ce que la majorité des chercheurs pensaient, c'est-à-dire au préscolaire. En effet, selon Kochenderfer et Ladd (1996), 25,6 % des enfants à la maternelle rapportent vivre de la victimisation de façon modérée à élevée. Ces données sont plus élevées que celles rapportées pour les enfants d'âge scolaire. De plus, il semblerait que la victimisation soit stable à partir de l'âge de cinq ou six ans (Kochenderfer et Ladd, 1996).

Difficultés relationnelles sur le plan dyadique

Contrairement au statut social, où c'est l'opinion du groupe concernant un enfant en particulier, la relation d'amitié est définie comme étant le fait que deux enfants s'apprécient et soient attirés mutuellement (Buhrmester et Furman, 1987). Il existe une forte association entre le statut social d'un enfant et le nombre de relations d'amitié qu'il entretient dans son groupe de pairs (Parker et Asher, 1993). Par exemple, une étude démontre que 93,8 % des enfants populaires peuvent compter sur au moins un ami réciproque dans leur classe, 82,3 % des enfants négligés peuvent en faire de même, mais que seulement 45,3 % des enfants rejetés entrent dans cette catégorie (Parker et Asher, 1993). Les conséquences négatives liées au fait de ne pas avoir d'amis ont des répercussions à court et à long terme. Non seulement les enfants n'ayant pas d'amis se sentent seuls, ont de la difficulté à s'adapter à un nouvel environnement scolaire (Berndt, Hawkins et Jiao, 1999) et ne développent pas les compétences nécessaires aux relations ultérieures, mais sont beaucoup plus à risque d'être victimisés (Hodges, Boivin, Vitaro et Bukowski, 1999).

Toutefois, les bénéfices associés au fait d'entretenir des relations d'amitié sont susceptibles de varier en fonction de la qualité de ces relations et des caractéristiques des amis (Hartup, 1996). La qualité des relations d'amitié peut se mesurer à l'aide d'une analyse dimensionnelle. En effet, il s'agit de vérifier la présence ou l'absence de certaines caractéristiques au sein de la relation. Ces caractéristiques sont la camaraderie, l'intimité, les conflits ainsi que la distribution du pouvoir dans la relation. Des conséquences négatives peuvent être associées au fait de ne pas avoir une relation d'amitié de bonne qualité. Selon Berndt (2002), la qualité des relations d'amitié repose sur un haut niveau d'aspects positifs, par exemple la camaraderie et l'intimité, et un bas niveau d'aspects négatifs tel que les conflits. Considérant ceci, les relations d'amitié comportant un plus grand nombre d'aspects négatifs auront pour conséquences une diminution de l'engagement scolaire, de l'appréciation de l'école ainsi qu'une augmentation des comportements problématiques.

Par contre, les caractéristiques de ces amis peuvent apporter une certaine variation au sein des comportements émis par l'enfant, tout dépendant de la qualité de la relation. Par exemple, certains enfants auront comme ami un enfant très calme, qui ne commet pas d'infraction tandis que d'autres auront comme ami un enfant qui aime enfreindre les règles (Hartup, 1996). L'impact qu'auront ces différents comportements sera plus ou moins grand selon que la relation avec la source d'influence (l'ami) est de bonne qualité ou non (Bandura, 1977). Il semblerait que l'influence soit plus marquée lorsque la relation est réciproque plutôt qu'unilatérale et lorsqu'elle est stable dans le temps plutôt que transitoire (Adams, Bagwell et Bukowski, 2005). Par ailleurs, les caractéristiques dites négatives des amis peuvent mener à un processus d'entraînement à la déviance. Ce concept se définit comme étant l'affiliation de pairs négatifs menant à des comportements déviants. Cette affiliation est renforcée par les encouragements des jeunes entre eux à commettre des gestes agressifs et/ou contre les lois (règlements) (Dishion 1995). Ces dits encouragements peuvent n'être que des réactions verbales positives et renforçatrices de la part de l'ami et/ou des amis lors de conversations portant sur le « non-respect des règles » et être suffisants pour qu'il y ait une augmentation des comportements violents et délinquants (Poulin, Dishion et Haas, 1999). Ce phénomène se retrouve plus à l'adolescence, mais il est clairement démontré dans la littérature que celui-ci débute dès l'âge préscolaire puisque les enfants agressifs ont déjà tendance à s'affilier ensemble (Mize, 1995, Estell, 2007; Snyder, Horsch et Childs, 1997). À titre d'exemple, à 4-5 ans, 50 % des amis d'enfants agressifs sont aussi agressifs. Ce pourcentage se situe à 12 % chez les enfants non agressifs (Snyder et al., 1997). De plus, selon Brendgen et al. (2000), l'affiliation avec des pairs déviants constitue un fort prédicteur du maintien et de l'aggravation des conduites antisociales.

Facteurs de risque individuels

Plusieurs facteurs de risque individuels augmentent les risques que les enfants vivent des difficultés relationnelles, au niveau du groupe ou sur le plan dyadique. Les comportements de retrait social et d'agressivité, un déficit sur le plan des compétences

sociales et langagières, sur le plan de la régulation des émotions ainsi que sur le plan des compétences sociocognitives constituent les principaux facteurs de risque individuels.

Comportements de retrait social

Une tendance au retrait social chez l'enfant est un facteur de risque associé aux difficultés relationnelles (Rubin, LeMare et Lollis, 1990). Ce concept se reconnaît chez les enfants par ceux qui ont beaucoup moins d'interactions avec les autres que ce que prescrit la norme pour leur groupe d'âge. Il est important de distinguer les enfants qui préfèrent rester seuls de ceux qui vivent des difficultés à entrer en relation avec les autres. Ceux qui préfèrent être seuls peuvent avoir des raisons de le vouloir telles que des passe-temps ou bien des occupations qui se font seules (Rubin, Coplan et Bowker, 2009). En ayant moins d'interactions avec les autres enfants, les enfants ayant une tendance au retrait sont privés d'occasions d'apprendre comment interagir de façon socialement acceptable (Rubin et al., 1990). Cela les rend vulnérables aux yeux des enfants agresseurs puisqu'ils sont seuls et n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour se défendre. Toujours selon Rubin et al. (1990), les enfants ayant une tendance au retrait social à l'âge préscolaire la conserveraient encore 2 ans plus tard. Aussi, la timidité et le fait d'être réservé, donc d'avoir un tempérament inhibé, augmentent les risques de vivre des relations difficiles avec les pairs. Par contre, ces difficultés pourraient apparaître à un âge plus avancé puisque cette réticence sociale n'est pas nécessairement évidente à l'âge préscolaire (Boivin et al., 1995). Les enfants n'ont pas nécessairement encore la capacité d'exprimer leurs désirs de façon à ce que les autres les comprennent, ils sont en apprentissage à ce niveau.

Comportements agressifs

À l'âge préscolaire, il semblerait que l'agressivité soit couramment liée au rejet. Celle-ci est fortement associée à l'incompétence sociale et, par conséquent, à un statut social faible parmi les pairs (Coie et al., 1990). Il est important de préciser que c'est l'agressivité réactive qui est mise en cause principalement dans le développement des difficultés relationnelles. En effet, selon Price et Dodge (1989), ce type d'agressivité

correspond à une réaction défensive face à des stimuli perçus comme étant négatifs, ce qui se traduit par des signes de colère apparents. Ces enfants sont plus à risque d'être rejetés par les autres puisqu'ils émettent des comportements perturbateurs et ils ont de la difficulté à entrer dans un groupe de façon adéquate, sans agressivité (Price et Dodge, 1989). Malgré ce risque plus élevé, les enfants dits « agressifs proactifs » (p. ex. Intimider les autres enfants, répandre des rumeurs) peuvent tout de même bénéficier d'un statut social « populaire », c'est-à-dire, de jouir du regard positif, de l'admiration des autres enfants, mais sans pour autant avoir des relations d'amitié intimes (Bierman, 2004). D'ailleurs, certains enfants agressifs sont parmi les plus populaires et les plus aimés de leurs cercles sociaux. Ce sont surtout ceux qui commettent des agressions dans le but de contrôler les ressources et ceux qui équilibrent leurs comportements agressifs et prosociaux qui peuvent bénéficier de ce statut plus « populaire » (Poulin et Boivin, 2000). Les enfants agressifs de façon proactive vont être moins à risque de se faire victimiser par leurs pairs puisqu'ils ne semblent pas vulnérables aux attaques, ce sont plutôt eux qui attaquent les autres (Price et Dodge, 1989). Ils s'affilient donc avec d'autres pairs agressifs et le processus d'entraînement à la déviance pourrait s'ensuivre.

Déficit sur le plan des compétences sociales et langagières

Les compétences sociales sont définies comme étant un ensemble de stratégies comportementales qui sont socialement acceptables et qui permettent à la personne d'interagir de manière efficace avec les autres (Walker, Colvin et Ramsey, 1994). Un déficit au plan de ces compétences rend difficile pour l'enfant d'entretenir des relations sociales adéquates. Dès l'âge préscolaire, les compétences sociales des enfants prédisent leurs compétences futures (Walker et al., 1994). Des relations sociales inadéquates augmentent les risques de développement des difficultés relationnelles telles que le rejet et/ou la victimisation. Ensuite, le fait de posséder des habiletés communicationnelles très limitées ou pratiquement absentes aurait un impact plus grand que les autres puisque cela exige que l'enfant développe de nouvelles façons de se faire comprendre, qui ne seront pas toujours acceptées socialement et donc, augmentent les risques de rejet. Par exemple,

l'enfant peut développer des comportements agressifs pour se faire comprendre puisqu'il n'y arrive pas avec le langage (Odom, 2005).

Déficit sur le plan de la régulation des émotions

La régulation émotionnelle se développe par l'acquisition d'habiletés et de stratégies qui permettent de gérer les émotions et de contrôler l'expression des émotions afin d'interagir de façon adaptée dans les relations sociales (Cole et al., 1994). De plus, selon Calkins et Hill (2007), un répertoire limité de stratégies adaptatives d'habiletés de régulation émotionnelle peut contribuer à des difficultés sur le plan des compétences sociales. Par exemple, un enfant qui présente des difficultés à gérer ses émotions de façon constructive peut avoir moins de succès dans la négociation des relations avec les pairs ou dans la façon de faire face aux défis scolaires. Ces enfants sont donc plus à risque de vivre des difficultés relationnelles.

Déficit sur le plan des compétences sociocognitives

Les enfants victimisés peuvent se retrouver dans deux catégories: les victimes agressives et les victimes passives (Schwartz, 1998). Les victimes agressives ont tendance à avoir des biais d'attribution hostiles. Cela signifie qu'ils attribueront des intentions négatives aux personnes concernées lors de situations ambiguës. Comme ces enfants imaginent des réponses négatives avant même qu'il y ait une interaction, ceux-ci règlent leurs conflits par des réponses agressives puisqu'ils se sentent constamment attaqués. Quant aux victimes passives, elles n'ont pas nécessairement de biais d'attribution, mais leurs émotions sont tellement fortes qu'elles ne réagissent pas de manière adéquate et efficace devant les attaques des autres enfants (Perry et al., 2001). De plus, ces enfants ont une faible perception d'eux-mêmes au niveau des compétences sociales, ce qui fait qu'ils ne peuvent s'affirmer adéquatement devant un agresseur.

Facteurs de protection

Il est important de mentionner que plusieurs études soulèvent des facteurs de protection individuels qui peuvent modérer l'effet des différents facteurs de risque mentionnés. En effet, des habiletés socioaffectives telles qu'une bonne estime de soi et un sentiment d'autoefficacité en feraient partie (Werner et Smith, 1982). Ensuite, des habiletés au niveau comportemental, dont des conduites prosociales en font aussi partie (Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990). Puis, des habiletés sociocognitives telles que l'empathie, l'attribution d'intentions pacifiques et non hostiles, le choix de solutions comportementales adaptées ainsi que des évaluations réalistes des conséquences terminent les compétences qui constituent des facteurs de protection au niveau individuel (Crick et Dodge, 1994).

Les relations d'amitié peuvent aussi constituer un facteur protecteur (Berndt, 2002). S'il s'agit de pairs prosociaux, ils pourraient influencer positivement les comportements des enfants plus à risque de développer des difficultés relationnelles. Si l'enfant a un ami qui le protège, il se pourrait que les effets négatifs dus aux difficultés relationnelles en soient atténués. Dans ce sens, les relations d'amitié peuvent modérer les expériences relationnelles négatives telles que la victimisation ainsi que l'impact de ces expériences sur l'expression des sentiments de détresse psychologique de ces enfants (Bolger, Patterson et Kupersmidt, 1998). Par contre, les relations d'amitié sont susceptibles d'être bénéfiques seulement en fonction de la qualité de la relation et des caractéristiques de l'enfant (Hodges et al., 1997). En effet, la relation doit être de bonne qualité et les caractéristiques de l'enfant doivent être positives afin que l'influence de la relation demeure quelque chose de souhaitable. Considérant que les relations d'amitié de bonne qualité permettent à l'enfant d'acquérir et de parfaire sa compétence sociale, celles-ci peuvent aussi servir de soutien, d'affection, de validation et de partage d'intimité (Hartup, 1996).

Facteurs familiaux

Les relations familiales, tant avec les parents que les frères et/ou les sœurs sont des facteurs qui influencent l'acceptation d'un enfant par ses pairs (Brody, 1998). La relation frère/sœur peut s'avérer déterminante, soit à l'avantage de l'enfant ou à son détriment. Par exemple, un enfant qui vit beaucoup de conflits à l'intérieur de cette relation pourrait développer une tendance à l'agressivité. Ultérieurement, l'enfant serait donc plus à risque de développer d'autres difficultés relationnelles (Brody, 1998). Qui plus est, si les parents offrent un traitement inégal à leurs enfants, cela peut créer des tensions et des conflits dans la relation fraternelle. Par contre, ce ne sera vrai que si au moins un des enfants y voit une injustice (Brody, 1998).

Les relations fraternelles peuvent aussi constituer un facteur de protection. Entre autres, les frères et sœurs peuvent se soutenir lors d'événements familiaux stressants. Il peut aussi exister une continuité dans les sentiments positifs ressentis, surtout de la part de l'aîné envers le cadet, et ce, jusqu'à l'adolescence (Brody, 1998). À titre d'exemple, lorsque des parents travaillent beaucoup et ne peuvent être aussi présents à la maison que ce qu'il serait souhaitable, le ou les enfants plus âgés auront tendance à accomplir une partie des tâches éducatives. Même s'il est plausible que les plus jeunes fassent certains apprentissages inadéquats, puisque les aînés n'ont pas l'expérience des parents, la relation fraternelle constituera un important facteur de protection (McHale et Crouter, 1996). En somme, il est important que les conflits et les interactions fraternelles positives s'équilibrent. Il est démontré que cet équilibre est souhaitable pour le développement social, cognitif et psychosocial des enfants (Brody, 1998).

Au niveau des pratiques parentales, le manque de chaleur émotionnelle ou des pratiques coercitives peuvent mener au développement de l'agressivité chez l'enfant lorsqu'il est dans un autre contexte puisqu'il s'habitue à ce genre de pratiques et il les reproduit (Hay, 2005). Ces pratiques ne favorisent pas le développement des compétences sociales et de la régulation des émotions, ce qui est lié à l'augmentation des risques de vivre des difficultés relationnelles. En effet, selon Ladd (1999), un attachement sécurisant aide l'enfant à entrer en contact avec les autres pairs, à s'engager plus et à

coopérer plus. Aussi, ils dégagent plus d'affects positifs. Par contre, lorsque les pratiques parentales sont inadéquates, il est difficile pour l'enfant de développer ces compétences de la bonne façon (Ladd, 1999).

Conséquences à long terme

Les difficultés relationnelles à l'enfance augmentent les risques de plusieurs problèmes d'adaptation futurs tels que l'abandon scolaire, la délinquance et les problèmes affectifs (Boivin et al., 1995). De plus, la persistance des difficultés relationnelles à l'enfance prédit aussi des problèmes intériorisés ultérieurs tels que la solitude, la dépression, l'anxiété, des problèmes scolaires ainsi que de santé physique. Ensuite, le rejet et la victimisation prédisent une augmentation des problèmes de comportement. Par contre, il n'est pas encore clair que les difficultés ultérieures sont dues seulement aux difficultés relationnelles à l'enfance ou bien à des facteurs de risque individuels des enfants (Boivin et al., 1995). En effet, il n'est pas encore établi dans la littérature si ce sont les caractéristiques des enfants qui sont stables à travers le temps ou bien si les difficultés relationnelles sont les seules en cause dans le développement de difficultés ultérieures. Par contre, il se pourrait que ce soit une combinaison des deux.

De plus, si les enfants agressifs d'âge préscolaire s'affilient ensemble, le risque de créer de l'entraînement à la déviance ultérieurement est très grand. Ils ont en effet plus de risque de s'associer ensemble puisque les enfants non agressifs ne sont pas attirés à développer des relations d'amitié de bonne qualité avec ceux-ci (Dishion, 1995). Malgré le statut « populaire » dont ils peuvent bénéficier, ce sont les enfants ayant le moins d'amis réciproques, donc bénéficiant le moins des effets positifs d'une relation d'amitié de bonne qualité. Cette affiliation permet aussi de prédire une augmentation des problèmes de comportement.

Les enfants rejetés et retirés socialement sont plus fréquemment victimes de harcèlement et sont aussi plus marginalisés au niveau social, ce qui fait que ce sont eux qui sont le plus à risque de développer des troubles intériorisés. Cette catégorie d'enfants

(retirés) représente entre 10 % et 20 % des enfants rejetés (Graham et Juvonen, 2001). L'autre catégorie comporte les enfants agressifs, qui représentent 40 % à 50 % des enfants rejetés. Ceux-ci sont plus à risque de développer des troubles extériorisés. Ces enfants sont très souvent rejetés, mais beaucoup moins victimes de harcèlement que les enfants retirés. Comme ils sont agressifs, les autres enfants ne « s'attaquent » pas à eux. En plus de ne pas s'attaquer à eux, ils ne veulent pas non plus créer de liens avec eux, ce qui fait que les pairs agressifs s'associent entre eux et s'entraînent mutuellement dans la déviance (Price et Dodge, 1989).

Chaîne développementale

La figure 1 présente la chaîne développementale des difficultés relationnelles chez les enfants. D'une part, des facteurs liés au tempérament ainsi qu'au milieu familial sont d'abord susceptibles d'influencer la trajectoire menant aux difficultés relationnelles chez les enfants. Un tempérament inhibé ou agressif de l'enfant ajouté à des facteurs familiaux tels que des pratiques parentales coercitives, un manque de chaleur et des relations conflictuelles au sein de la famille peut moduler le développement de facteurs de risque individuels chez l'enfant.

D'autre part, des comportements de retrait social et/ou d'agressivité, un déficit sur le plan des compétences sociales et langagières, sur le plan de la régulation des émotions ainsi qu'au niveau des compétences sociocognitives sont les facteurs individuels qui peuvent être associés au développement du rejet, de la victimisation et à l'absence d'amis chez les enfants. À leur tour, ces difficultés relationnelles contribuent au maintien et à l'aggravation des facteurs de risque individuels chez l'enfant, ce qui augmente le risque de développer des troubles intériorisés et extériorisés ultérieurement.

Certains facteurs bénéfiques et protecteurs peuvent cependant modérer les effets négatifs de la trajectoire développementale des difficultés relationnelles. Des conduites prosociales, une bonne estime de soi, un sentiment d'auto-efficacité, une capacité d'empathie, des relations fraternelles positives ainsi que des relations d'amitié positives

sont les différents facteurs qui peuvent diminuer l'impact des facteurs de risque individuels quant au développement des difficultés relationnelles. Aussi, ceux-ci peuvent réduire l'impact des difficultés relationnelles quant aux conséquences telles que les troubles intériorisés et extériorisés.

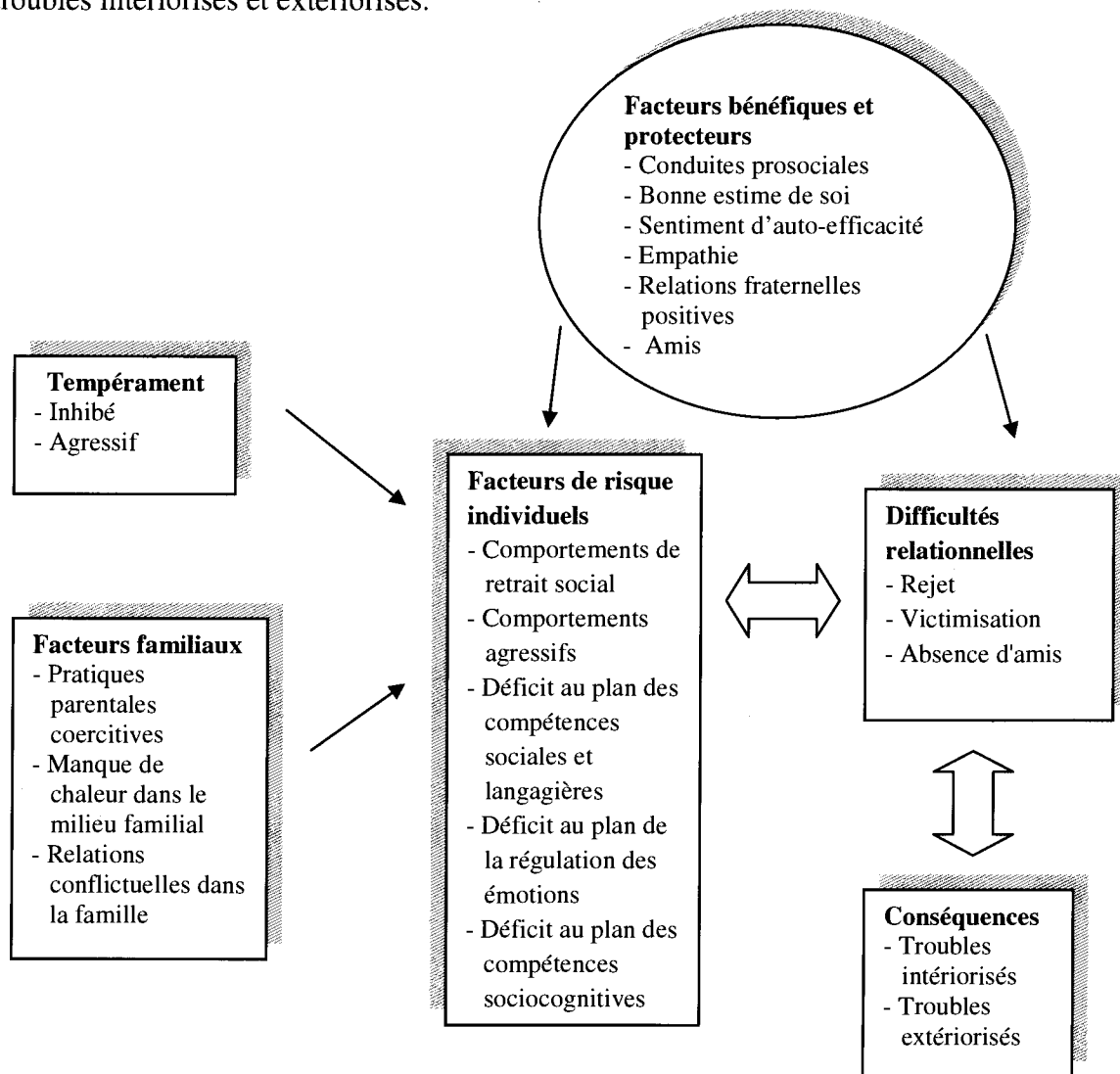


Figure 1. Chaîne développementale

Recension des interventions déjà existantes

Mise en contexte

Actuellement, les programmes d'intervention tentant de prévenir les difficultés relationnelles des enfants sont très nombreux, et visent généralement à promouvoir l'apprentissage des habiletés sociales et de la résolution de conflits (Mize, 1995). La plupart des programmes disponibles font la promotion de ces habiletés, car celles-ci permettent aux enfants de vivre des relations saines avec leurs pairs et donc, de diminuer les risques de difficultés relationnelles plus tard. De plus, la majorité de ces projets visent la prévention au plan universel, tout en ayant un volet plus ciblé. C'est-à-dire, ils agissent à titre de prévention pour tous les enfants et mettent en place des interventions plus spécifiques afin d'aider ceux qui sont plus à risque. De plus, ces différents programmes sont multimodaux puisqu'ils ciblent diverses sphères de la vie des enfants. Plusieurs d'entre eux regroupent une partie de l'intervention à la garderie, par exemple ainsi qu'une partie à la maison, pour les parents.

Une recension de ces différents programmes est nécessaire à l'élaboration d'un nouveau projet d'intervention. En effet, il est pertinent de connaître ce qui se fait à l'heure actuelle dans le domaine de la prévention afin de s'inspirer des pratiques les plus reconnues et de justifier les cibles d'intervention choisies. Le tableau qui suit est une recension de divers programmes d'intervention existants dans le domaine de la promotion des habiletés sociales, qui sont les cibles d'intervention choisies dans le cadre de ce projet de prévention universelle. Les différents programmes présentés sont pertinents puisque plusieurs éléments de ceux-ci seront utilisés afin de mener à bien ce nouveau projet. Comme les cibles d'intervention choisies dans le cadre de ce nouveau projet sont celles qui reviennent le plus fréquemment, ce sont aussi celles qui sont les plus documentées dans la littérature.

Tableau 1

Recension des interventions

Description du programme				
Auteurs	Nom du Programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention	
Gascon Giard, Giuliani (1997)	Brindami	Prévention universelle	- 10 ateliers portant sur les 3 thèmes suivants: contact avec les autres, émotions et le contrôle de soi. - Volet "messages aux parents" (Continuer l'acquisition des nouvelles habiletés à la maison.) - Réinvestissement de l'éducatrice à la garderie.	
Évaluation(s) du programme				
Auteurs de l'évaluation 1	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/Protocole	Résultats proximaux et distaux
Coutu (2006)				Les résultats ne sont pas encore disponibles.

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Capuano (1991)	Fluppy	Préventive ciblée	- 15 ateliers d'entraînement aux habiletés sociales (Reconnaissance des émotions, prise de contact, contrôle de soi, résolution de conflits) - Visite toutes les 2 semaines d'un professionnel à la maison des enfants ciblés comme étant agressifs. (Pratiques parentales) - Soutien à l'éducateur/enseignant des enfants ciblés comme étant agressifs par le même professionnel qu'à la maison. (Plan d'intervention) - Réinvestissement de l'éducatrice à la garderie.

Évaluation(s) du programme				
Auteurs de l'évaluation 1	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux et distaux
Vitaro et Tremblay (1994)	- 1037 jeunes garçons agressifs de secteurs défavorisés de Montréal suivis à partir de l'âge de 5 ans. - Ces garçons ont été choisis sur la base de leurs comportements agressifs, de leur niveau d'agitation, faible anxiété et peu d'habiletés sociales	2 ans	Devis expérimental	À 12 ans: - moins de comportements agressifs, tel qu'évalué par les enseignants. - moins nombreux à avoir doublé une année scolaire ou à avoir été placés dans une classe spéciale au primaire. - moins nombreux à avoir débuté un agir délinquant. - moins de troubles sérieux d'adaptation. - Supervision parentale jugée de plus grande qualité.

Description du programme				
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention	
Bowen, Lapointe, Laurendeau (1996)	Contes sur moi	Prévention universelle	- 49 activités de 30 à 60 minutes chacune portant sur 5 thèmes. (connaissance et estime de soi, reconnaissance et expression des sentiments, sensibilité envers les autres, générosité et entraide, processus de résolution de problèmes relationnels.) - Histoire de la littérature enfantine pour illustrer un problème ou introduire un thème. - Bricolage, jeux de rôles, dessin.	
Évaluation(s) du programme				
Auteurs l'évaluation 1	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux et distaux
Bélanger, Bowen et Rondeau (1999)	- Groupe expérimental: 10 classes de 8 écoles de l'île de Montréal (n=165) - Groupe témoin: 5 classes de 5 autres écoles dans la même région.	3 ans	Devis expérimental	- Gains significatifs sur le plan de l'estime de soi (garçons) et des habiletés de résolution de conflits (garçons et filles) - Aucun changement significatif au sujet de la prosocialité et du retrait social.

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Centre international de la résolution de conflit et de la médiation (CIRCM,1998)	Vers le Pacifique (Pour le préscolaire)	Prévention universelle	- 1^{er} volet : - 19 ateliers de 45 à 60 minutes, 1 à 2 fois par semaine. Les ateliers portent sur la résolution de conflits. - 2^{ème} volet : Médiation par les pairs - Mises en situation, activités ludiques, réflexions, échanges de groupe, jeux de coopération, mimes, bricolages et histoires.

Évaluation(s) du programme				
Auteurs de l'évaluation 1	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux et distaux
Bowen, Desbiens, Janosz, Bélanger, Lacroix, Dufresne, Mossadik et Rondeau (2001)	- Groupe expérimental: 8 écoles de Montréal et Saint- Jérôme (n= 1979 élèves et n= 365 membres du personnel) - Groupe témoin: 5 autres écoles dans la même région. (n=1544 élèves et n=253 membres du personnel)	3 ans	Devis expérimental	- Gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales et à la résolution de conflits, chez les élèves ayant bénéficié du programme pendant les 2 premières années. - Réduction des problèmes extériorisés ainsi que du taux de victimisation suite aux résultats proximaux. (à la 3ème ou 4ème année de mise en œuvre) - Les 2 prochains effets seraient après la 5ème année d'implantation et même encore plus tard: - Réduction des problèmes interiorisés. - Amélioration du climat scolaire.

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Webster-Stratton (1981)	Ces années incroyables	Universelle et ciblée	Volet enfant: - Apprentissage de compétences telles que comprendre et exprimer les émotions, résolution de conflits, gestion de la colère, comportements appropriés en classe. - Pratique de ces compétences dans des activités de groupe et promotion de ces habiletés au cours de la journée. Volet parent: - Améliorer les compétences parentales. - Augmenter l'implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant. Volet enseignant: - Améliorer les stratégies de gestion de classe. - Promouvoir les comportements prosociaux de l'enfant et les compétences scolaires. - Réduire l'agression en classe et le manque de coopération de l'enfant avec ses pairs et son enseignant.

Évaluation(s) du programme				
Auteurs de l'évaluation 1	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux et distaux
Webster-Stratton et Hammond (1997)	Répartition aléatoire dans un groupe expérimental et un groupe témoin pour plusieurs études d'évaluation.		Devis expérimental	- Réduction des comportements agressifs dans les interactions avec les parents, enseignants et pairs tels qu'évalués par les parents et les enseignants. - Augmentation des comportements prosociaux et des compétences au niveau de la résolution de conflits tels qu'évalués par les enseignants. - Les évaluations du programme ont été reproduites à quelques reprises et elles démontrent que le programme est plus efficace lorsque le volet enseignant est ajouté à celui de l'enfant et du parent.

Pour conclure, à la lumière de cette recension des interventions existantes, il est clair que les programmes visant la promotion des habiletés sociales sont très prometteurs. En effet, suite à la lecture de ce tableau, il est pertinent de remarquer que certains des programmes mentionnés ont fait l'objet d'évaluations et ont des effets bénéfiques auprès des enfants qui reçoivent ces interventions. Les effets bénéfiques observés se situent surtout au niveau des habiletés de résolution de conflits ainsi que sur le plan des

comportements extériorisés, où une diminution est observée. Il semblerait que les programmes intervenant dans un seul milieu donneraient des effets majoritairement à court terme tandis que les programmes ayant des volets dans plus d'un milieu se verraient attribuer des effets à plus long terme, particulièrement ceux où il existe un volet pour les parents. Toujours dans l'optique d'intervenir le plus tôt possible afin de prévenir les difficultés relationnelles, il est positif de constater les progrès réalisés dans le domaine de l'intervention par rapport aux habiletés sociales. Il est aussi possible de constater que les interventions qui touchent différentes sphères de la vie de l'enfant démontrent des résultats plus convaincants puisque celles-ci permettent une généralisation des acquis à plusieurs milieux dont l'enfant fait partie. Très peu de ces études documentent cependant une amélioration des expériences relationnelles des enfants. En effet, celles-ci présentent principalement des effets au niveau de l'augmentation des différentes habiletés ou de la diminution des comportements problématiques, mais ne mentionnent presque rien quant aux relations avec les autres. Il serait pertinent d'évaluer cette dimension de façon plus systématique dans les prochaines études puisqu'il s'agit du but de l'intervention, c'est-à-dire, prévenir les difficultés de relation avec les autres.

Intervention proposée

Comme les recherches tendent à démontrer que les enfants sont en contact avec leurs pairs de plus en plus tôt dans leur vie, il est important de commencer à intervenir dès l'âge préscolaire. À titre d'exemple, près de 70 % des enfants de 5 ans ou moins fréquentent un milieu de garde de façon régulière (Institut de la statistique du Québec, 2001). La promotion des habiletés sociales pourrait être un moyen de prévenir certaines difficultés relationnelles puisque les enfants apprennent très tôt comment interagir avec leurs pairs. Cela ne pourrait qu'être bénéfique puisque les relations sociales sont très importantes tout au long de la vie. Il est clairement démontré que la combinaison d'un programme de prévention universelle (s'adressant à tout le groupe), concernant les habiletés à établir de bonnes relations avec les pairs, combiné avec un programme ciblé (ciblant des individus plus à risque) a des effets bénéfiques à court et à long terme

(Bierman, 2004). Dans le cadre de ce travail, le programme élaboré sera préventif, de type universel. Le volet ciblé ne sera pas retenu, étant donné la réalité du milieu dans lequel il sera implanté. Il peut être néfaste de choisir des enfants qui recevront une intervention différente de celle des autres puisque le risque d'étiquetage est très grand au sein de groupes d'enfants.

Il est démontré dans la littérature que l'acquisition d'habiletés sociales à l'âge préscolaire permet de réduire fortement les risques d'apparition des difficultés relationnelles au cours des années futures (Mize, 1995). En effet, comme la trajectoire développementale d'un jeune enfant est beaucoup plus flexible à cet âge, il est important d'intervenir précocement puisqu'il pourrait déjà adopter des comportements à risque et les renforcer au cours des années qui suivent. Les années d'après sont critiques puisque les comportements appris sont renforcés. S'ils sont positifs, cela fait que ces enfants vont les reproduire et diminuer leurs chances de vivre des expériences relationnelles négatives (Mize, 1995).

Méthode

Participants

L'intervention est offerte à dix enfants de quatre et cinq ans, qui proviennent tous du même groupe. Tous les enfants entrent à la maternelle l'année suivante, donc en sont à leur dernière année dans un Centre de la Petite Enfance. De ces dix enfants, un sous-groupe de quatre sera retenu afin de faire l'évaluation de l'intervention. L'échelle d'agressivité-turbulence du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social est utilisée par les éducatrices de chacun des groupes d'enfants de quatre et cinq ans afin de choisir le groupe ayant le plus d'enfants à risque (Voir annexe I). Ce questionnaire comporte treize items que l'éducatrice doit classer entre zéro, où le comportement ne s'applique pas et deux, où le comportement est fréquent. Ensuite, selon l'analyse des résultats, les quatre enfants qui obtiennent les scores les plus élevés sur cette échelle sont retenus. Pour les garçons, si le score est égal ou supérieur à six, ils se situent à un point égal ou supérieur au 70e percentile de l'échantillon représentatif provincial. Pour les

filles, ce score doit être égal ou supérieur à deux (Tremblay, Vitaro, Gagnon et Piché, 1992). La sélection de ces enfants permet de documenter les effets de l'intervention. Comme certains des enfants qui constituent les groupes de quatre et cinq ans n'arrivent qu'au début du mois de septembre, le questionnaire se passe vers la mi-septembre. Ce délai est nécessaire afin de laisser le temps aux éducatrices de connaître les enfants de leur groupe. À la fin du mois de septembre, un formulaire de consentement est envoyé aux parents des dix enfants concernés afin d'obtenir leur autorisation pour que les enfants participent au programme. Cette lettre mentionne que le programme vise le développement des habiletés sociales, ce qui aide la transition vers l'école et favorise l'adaptation et la réussite scolaire futures (Voir annexe II).

But et objectifs

Le but de cette intervention est de prévenir les difficultés relationnelles des enfants d'âge préscolaire. L'objectif général consiste à améliorer la qualité des expériences relationnelles. En effet, il est démontré dans la littérature que des expériences relationnelles positives à l'âge préscolaire sont un prédicteur de ces mêmes relations dans les années subséquentes (Mize, 1995). Les objectifs spécifiques qui en découlent sont : 1) l'enfant diminuera ses comportements agressifs et perturbateurs 2) l'enfant augmentera ses habiletés de résolution de conflits 3) l'enfant diminuera le nombre et la durée des conflits dans lesquels il est impliqué 4) l'enfant augmentera sa compréhension et son application des émotions de base lors de situations quotidiennes 5) l'enfant augmentera le temps passé en interaction avec ses pairs 6) l'enfant augmentera ses compétences sociales.

Animateurs

L'animatrice principale de cette intervention est la stagiaire à la maîtrise en psychoéducation. Celle-ci est également la conceptrice du programme. L'animatrice est celle qui est responsable de la planification, de l'organisation (matériel nécessaire à l'animation et à l'évaluation) ainsi que de l'animation des différentes séances du programme. L'éducatrice titulaire du groupe d'enfants de quatre et cinq ans est aussi présente lors des différentes séances animées. Elle a le rôle d'aider l'animatrice dans la

gestion des comportements perturbateurs afin que celle-ci puisse se concentrer sur le contenu à délivrer. L'éducatrice a un rôle de réinvestissement important suite à l'animation des activités. De plus, elle a aussi un rôle observateur en ce qui a trait à la généralisation des acquis. Les parents sont informés sur ce qui est enseigné à leur enfant au cours des séances. Ces différents rôles sont décrits plus précisément dans la section *stratégie de transfert et de généralisation*.

Programme et contenu

Le programme d'intervention comporte onze sessions inspirées principalement du programme *Brindami* et du programme *Vers le Pacifique*. Les deux premières activités ont pour thème la prise de contact. Il est question d'apprendre à faire des demandes et à accepter le contact des autres. Ces deux sessions sont directement en lien avec le cinquième objectif spécifique, qui est d'augmenter le temps de l'enfant passé en interaction avec ses pairs. Les deux activités suivantes sont sous le thème des émotions. Dans le premier atelier de ce thème, les enfants apprennent les émotions de base. Dans le second et dernier atelier de ce même thème, ils apprennent à reconnaître les différentes émotions apprises, tant chez eux-mêmes que chez les autres personnes de leur entourage. Ces deux activités correspondent au quatrième objectif spécifique, en lien avec les émotions. Les cinq sessions suivantes se regroupent sous le thème du contrôle de soi. Les enfants apprennent à attendre leur tour, écouter l'autre, se calmer, à tolérer une frustration et à partager. Ces différentes activités sont directement liées à l'objectif concernant la gestion des émotions ainsi qu'à celui concernant la diminution des comportements agressifs et perturbateurs. Pour terminer, les deux dernières sessions portent sur la résolution de conflits. Premièrement, les enfants apprennent les quatre différentes étapes de la résolution de conflits et ils les appliquent concrètement dans le second atelier de ce thème. Ces deux dernières sessions sont en lien avec le deuxième et le troisième objectif spécifique. Chaque séance est divisée de manière à ce qu'il y ait un temps accordé à la théorie et ensuite un temps accordé à la pratique, sauf l'atelier concernant la résolution de conflits puisque la théorie et la pratique sont divisées en deux ateliers distincts. Ces différents temps sont variables puisque les sujets abordés n'ont pas toujours le même degré de complexité pour les enfants et ils n'ont pas nécessairement besoin d'un temps

fixe afin d'apprendre le contenu proposé. Comme les activités sont généralement courtes, le temps accordé à la théorie peut varier entre cinq et dix minutes tandis que le temps accordé à la pratique peut varier entre dix à trente minutes.

Contexte spatial

Au niveau de l'espace, les ateliers se déroulent dans le local habituel du groupe d'enfants. Ce choix est justifié par le fait que les enfants s'y sentent en confiance et ne sont pas distraits par de nouveaux stimuli. De plus, cela ne change pas la routine à laquelle ils sont habitués. Si une activité nécessite plus de mouvements, celle-ci se déroule dans la grande salle de la garderie, qui est connue de tous les enfants puisqu'ils s'y retrouvent matin et soir. Ils ne sont donc pas déstabilisés.

Contexte temporel et dosage de l'intervention

En ce qui a trait au temps, les séances se déroulent vers 9h30 le matin, deux fois par semaine, à partir du début du mois d'octobre. Le programme dure six semaines. L'heure est choisie en fonction du fait que certains enfants arrivent plus tard à la garderie. Habituellement, à cette heure, ils sont tous arrivés et ont pris leur collation, ce qui fait que l'attention est à son meilleur. De plus, lors de la routine habituelle, les activités pédagogiques se déroulent également à cette heure. Par contre, la période de jeux extérieurs se situe tout de suite après, ce qui peut causer de l'agitation au sein des enfants. Les séances durent de quinze à trente minutes étant donné la capacité de concentration des enfants de cet âge. Des ajustements peuvent être apportés en cours d'animation si le besoin est présent.

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

La principale stratégie de gestion des apprentissages est de type directif. En effet, le contenu des activités est transmis de façon verbale, à l'aide d'un personnage joué par l'animatrice, qui se sert d'une marionnette. Ce personnage revient à tous les ateliers et est aussi illustré à l'aide d'images qui sont affichées dans le local pour que les enfants puissent s'y référer quotidiennement. Ainsi, c'est à l'aide d'histoires, de bricolages, de jeux de rôles, de jeux de mouvements, de relaxation, d'activités collectives, de mimes, de discussions et de questions que les enfants appliquent concrètement les notions apprises.

Les stratégies de gestion des apprentissages sont variées afin que ce soit attrayant pour les enfants d'y participer.

Stratégies de gestion et des comportements

Au début du programme, des consignes sont nommées et expliquées aux enfants du groupe. Celles-ci sont décrites plus précisément dans la section *Code et procédures*. Si les enfants ne respectent pas ces consignes, un rappel de celles-ci est fait. Par la suite, la technique du 1,2,3 est utilisée si nécessaire. Cette technique consiste à mentionner à l'enfant qu'à 3, il y a une conséquence. De plus, tout au long des activités, l'aide opportune, la proximité, le toucher et la clarification sont les techniques d'intervention utilisées. Il est aussi possible d'utiliser l'ignorance intentionnelle si cela s'avère utile. Ultimement, le retrait ou bien l'arrêt de l'activité peut être fait. Par contre, il est peu pertinent de se rendre jusqu'à ces interventions puisque les enfants manquent une partie du contenu, ce qui n'est pas souhaitable.

Code et procédures

Au niveau du code, le respect de soi et des autres, tant au plan verbal que physique est principalement enseigné. De plus, le respect de l'environnement constitue une autre part importante de ce code. Pour ce qui est des procédures, le silence lorsque l'animatrice ou une autre personne parle est de mise. Ensuite, le respect du tour de parole est aussi très important. Le respect des consignes des activités est nécessaire au bon déroulement du programme. Encore une fois, comme dans le code mentionné ci-haut, le respect de soi, des autres et de l'environnement est primordial à chaque moment de l'intervention.

Système de responsabilités

À chacun des ateliers, certains enfants ont une tâche. Ceux-ci sont pigés au hasard selon le nombre de tâches nécessaires. L'animatrice voit à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes enfants qui exécutent les différentes responsabilités. Les différentes responsabilités sont d'aller chercher le matériel nécessaire à l'activité ou le livre pour l'histoire, placer le matériel sur la table, nommer les enfants pour montrer leurs créations aux autres et allumer et/ou fermer la lumière du local. D'autres tâches peuvent s'ajouter

s'il y a lieu. Donner des responsabilités aux enfants permet de les faire participer activement et d'augmenter leur sentiment de compétence.

Système de transfert de la généralisation

Par rapport au transfert de la généralisation, l'éducatrice du groupe doit réinvestir le contenu enseigné suite aux ateliers. Celle-ci voit à renforcer positivement les comportements des enfants lorsqu'ils émettent les habiletés enseignées, mais elle doit aussi amener les enfants à en faire l'utilisation afin de favoriser l'intégration des connaissances. L'éducatrice peut référer les enfants aux images du local concernant les habiletés et l'animatrice est présente de façon hebdomadaire afin de la soutenir dans le réinvestissement des activités. L'animatrice informe l'éducatrice d'avance de son travail de réinvestissement et est présente afin de la supporter dans ce processus. Une lettre est envoyée aux parents à la fin de chaque atelier afin d'expliquer les apprentissages réalisés au cours de la journée ainsi que pour leur donner des moyens de travailler ces habiletés à la maison (Voir annexe III).

Système de reconnaissance

Tout au long des séances du programme, de nombreux renforcements positifs sont utilisés afin de favoriser la généralisation des acquis. De plus, des médailles de participation sont remises à chaque enfant à des moments particuliers de l'intervention (p. ex. À la fin d'une longue activité). Une autre façon de reconnaître leurs compétences est que les enfants peuvent apporter leurs créations à la maison, ce qui leur donne un sentiment de fierté. Pour terminer, un certificat est remis à la fin du programme à tous les enfants qui ont participé (Voir annexe IV).

Évaluation de la mise en œuvre du programme

Composantes évaluées

Premièrement, la conformité du programme est évaluée. Cette composante est celle qui sert à vérifier que la mise en œuvre de l'intervention correspond à ce qui est prévu au niveau de la planification préalable. La deuxième composante évaluée est celle du degré d'exposition. Cela correspond au nombre de minutes pendant lesquelles les sujets sont exposés à l'intervention. Il est important d'évaluer ce volet puisque chaque sujet ne sera pas nécessairement exposé selon une même période de temps, ce qui fait que les effets de l'intervention pourraient être différents. La troisième composante évaluée est celle de la qualité de la participation. Cela correspond au degré d'attention des participants, qui peut se mesurer par la manifestation ou non de comportements perturbateurs. Plus les enfants manifestent des comportements perturbateurs, moins ils sont attentifs au contenu de l'animation, ce qui peut occasionner des manques et changer les résultats pour certains enfants. La dernière composante évaluée est celle du débordement du programme. Cela permet d'établir le lien entre l'intervention et ses résultats de façon plus nuancée. Le tableau 2 présente chaque composante évaluée, l'instrument de mesure utilisé, les variables dérivées ainsi que les temps de mesure.

Procédures

Afin d'évaluer la conformité du programme, les procédures retenues sont celles du journal de bord et d'une liste à cocher. Le journal de bord est rempli par l'animatrice à la fin de chaque séance d'animation. Celui-ci sert à noter le nombre d'ateliers réalisés, le contenu abordé ainsi que la portion du temps accordé à la théorie comparativement à la pratique. Un espace est prévu afin que l'animatrice puisse ajouter des explications, si nécessaire (Voir annexe V). Contrairement au journal de bord, la liste à cocher sert à évaluer le côté technique du programme. Dans cette liste, il est question de cocher tous les aspects qui sont animés (Voir annexe VI). Il s'agit d'une façon de vérifier que rien n'est oublié et que si quelque chose l'est, il est possible de réajuster de façon à combler cet oubli. Cette liste est remplie à la fin de chaque animation par l'animatrice. Ces deux méthodes permettent de vérifier si ce qui est animé correspond à ce qui est prévu. Au niveau de l'évaluation de l'exposition, le même journal de bord que celui mentionné ci-

haut sert à noter le nombre de séances auxquelles les enfants participent (Voir annexe V). Ce journal est rempli après chaque séance par l'animatrice. En ce qui a trait à l'évaluation de la qualité de la participation, l'animatrice remplit une grille d'observation, suite à chacune des séances d'animation. Cette grille sert à évaluer la manifestation de comportements perturbateurs chez les enfants du groupe ciblé par l'intervention, soit de aucun à très souvent (Voir annexe VII). Cette variable est observée, car elle permet de rendre compte de l'attention de l'enfant lors des ateliers. Pour terminer, il est demandé aux parents d'inscrire les interventions dont leur enfant bénéficie en dehors du milieu de garde, s'il y a lieu. Ce formulaire est envoyé avant le début des observations en lien avec le programme d'intervention (Voir annexe II).

Tableau 2

Évaluation de la mise en œuvre

Composante	Instrument de mesure (Source d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure
Conformité	Journal de bord et liste à cocher (animatrice)	Nombre d'ateliers réalisés, contenu abordé, portion du temps accordé à la théorie versus la pratique	T5 à T16
Exposition	Journal de bord (animatrice)	Nombre d'ateliers auxquels chacun des participants ont assistés	T5 à T16
Qualité de la participation	Grille d'observation (animatrice)	Pour chacun des participants, la manifestation des comportements perturbateurs est évaluée à partir de l'échelle suivante: 0- aucun, 1- à quelques reprises, 2- souvent, 3- très souvent.	T5 à T16
Débordement du programme	Formulaire aux parents	Participation à d'autres interventions	Avant le T1

Évaluation des effets du programme

Protocole d'évaluation

Le protocole d'évaluation privilégié dans le cadre de l'évaluation de ce programme d'intervention est un protocole à cas unique, de type ABA. Celui-ci est choisi afin de documenter les effets de ce programme d'intervention sur un groupe d'enfants. Malgré le fait que ce protocole ne permet pas d'établir hors de tout doute que les changements sont en lien avec l'intervention, il est tout de même pertinent de l'utiliser. Ce protocole comporte trois phases, soit celle du niveau de base (A), celle de l'introduction de l'intervention (B) et celle du retour au niveau de base (A). Il est nécessaire de faire des prises de mesure répétées et continues lors de l'utilisation d'un tel protocole. Ces mesures sont prises tant au premier niveau de base (4 mesures, 2 fois par semaine), qu'à l'introduction de l'intervention (11 mesures, 2 fois par semaine), qu'au retour au niveau de base (4 mesures, 2 fois par semaine).

Construits évalués

Avant le début des observations en lien avec le programme, afin de cibler les quatre enfants sur lesquels se basera l'évaluation des résultats, une version modifiée du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) (Tremblay et al., 1992) est utilisée. L'échelle d'agressivité-turbulence, comportant 13 items, est celle qui est utilisée dans le cadre de cette évaluation (Voir annexe I). Cette mesure est prise seule, de façon à sélectionner les enfants ciblés pour l'évaluation des résultats de l'intervention. Les résultats obtenus à l'aide de cet outil servent aussi à évaluer la diminution des comportements agressifs et perturbateurs.

Aux pré et post-test, trois mesures sont effectuées afin d'évaluer l'objectif général de cette intervention, qui est d'améliorer la qualité des expériences relationnelles des enfants. Premièrement, l'utilisation d'une version modifiée de l'Entrevue de Résolution de Problèmes Interpersonnels (ERPI) (Groleau, 1990) sert à mesurer l'augmentation des habiletés de résolution de conflits. Cet instrument permet d'évaluer le nombre de fois où l'enfant a recours à des solutions agressives et prosociales afin de résoudre des problèmes interpersonnels hypothétiques par l'entremise de vignettes (Voir annexe IX). Ensuite, une

version modifiée du Test de la compréhension des émotions multiples (Robert et Normandeau, 2000) est administrée afin de mesurer la compréhension et l'application des émotions de base lors de situations quotidiennes chez l'enfant. Encore à l'aide de vignettes, une évaluation de la reconnaissance des émotions à travers des situations hypothétiques est faite (Voir annexe X). Pour terminer, une version modifiée du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) (Tremblay et al., 1992) est utilisée afin de mesurer l'augmentation des compétences sociales de l'enfant, par l'entremise de l'éducatrice (Voir annexe VIII). Chacune de ces mesures est administrée seulement aux quatre enfants ciblés pour l'évaluation du programme.

Les stratégies de résolution de conflits (six items), la durée de ceux-ci (un item), la fréquence à laquelle se produisent ces conflits (deux items) ainsi que les conflits tels qu'évalués par l'enfant (deux items) sont évaluées de manière répétée tout au long de l'intervention. Ces différents items font partie du même questionnaire (Voir annexe XI). De plus, le pourcentage de temps passé en interaction positive fait aussi l'objet de mesures répétées (Voir annexe XII). Ces différentes mesures concernent seulement les enfants ciblés dans le cadre de l'évaluation des résultats. Le tableau 3 présente chacun des objectifs, l'instrument de mesure choisi pour les évaluer, les variables dérivées, les temps de mesure, la nature des mesures, les caractéristiques psychométriques ainsi que les cibles d'évaluation (sujets).

Procédures

Afin de procéder à l'évaluation diagnostique, le QECS (Tremblay et al., 1992) portant sur les comportements agressifs et perturbateurs est utilisé deux fois, et ce, avant le début des périodes d'observation du niveau de base et après l'intervention. Ce sont les éducatrices qui sont appelées à y répondre. Les trois autres instruments validés sont administrés aux pré et post-test seulement aux quatre enfants ciblés précédemment. En ce qui a trait aux mesures répétées, le questionnaire maison concernant les conflits est utilisé à chaque séance par l'éducatrice afin de voir l'évolution des comportements des enfants ciblés par l'intervention. Ensuite, la grille d'observation maison portant sur le temps passé en interaction positive est utilisée par l'animatrice aux quatre périodes d'observation

formant le niveau de base ainsi qu'à une séance d'animation sur deux et à deux séances d'observation sur quatre, au second niveau de base. L'animatrice observe chaque enfant ciblé, de façon individuelle, et note le type d'interaction dans lequel il se trouve, soit positive, négative ou autre. De plus, l'animatrice est présente pour des périodes d'observation supplémentaires, soit aux quatre avant l'intervention pour établir le niveau de base, hebdomadairement pendant celle-ci et quatre après l'intervention, afin de revenir au niveau de base. Lors de ces périodes, l'animatrice remplit la grille d'observation mentionnée précédemment, afin de comparer les observations recueillies avec celles de l'éducatrice.

Tableau 3

Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instrument de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Diminuer les comportements agressifs et perturbateurs	Version modifiée du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) (Tremblay, Vitaro, Gagnon et Piché, 1992) (éducatrice)	Évaluation de l'agressivité-turbulence de l'enfant (échelle de l'agressivité-turbulence, 13 items)	T1, T19	Échelle Likert (0 - jamais à 2 – fréquent)	Consistance interne de l'échelle de l'agressivité-turbulence de 0,91 (Alpha de Cronbach)	Sujets-cibles
Augmenter les habiletés de résolution de conflits	Version modifiée de l'entrevue ERPI (Groleau, 1990) (Mesure auto-rapportée)	Nombre de fois où le sujet a eu recours à des solutions agressives et prosociales afin de résoudre des problèmes interpersonnels hypothétiques)	T2, T19	Utilisation de 4 vignettes. (Situations de la vie quotidienne où l'enfant doit répondre à des questions.)		Sujets-cibles

	Questionnaire maison (éducatrice)	Stratégies utilisées en résolution de conflits (n=6)	T2 à T19	Échelle Likert (jamais à souvent)	Non disponibles	Sujets-cibles
Diminuer le nombre de conflits	Questionnaire maison (éducatrice et enfant)	Fréquence des conflits avec les pairs (n=2) et l'éducatrice (n=2). Durée des conflits (n=1)	T2 à T19	Échelle de 0 à 6 et +	Non disponibles	Sujets-cibles
Augmenter la compréhension et l'application des émotions de base lors de situations quotidiennes	Version modifiée du test de la compréhension des émotions multiples (Robert et Normandeau, 2000) (animatrice)	Reconnaissance des émotions à travers des situations hypothétiques	T2, T19	Utilisation de vignettes	Non disponibles	Sujets-cibles
Augmenter le temps passé en interaction avec ses pairs	Grille d'observation maison (animatrice)	Pourcentage de temps passé en interaction positive (1- Interaction positive 2- interaction négative 3- autre)	T1 à T4 et T6, T8, T10, T12, T15, T17, T19	Observation directe	Non disponibles	Sujets-cibles

Augmenter les compétences sociales	Version modifiée du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) (Tremblay, Vitaro, Gagnon et Piché, 1992)	Évaluation de la prosocialité de l'enfant (échelle de prosocialité, n=10)	T2, T19	Échelle Likert (0 – jamais à 2 – fréquent)	Consistance interne de l'échelle de prosocialité de 0,91 (Alpha de Cronbach)	Sujets-cibles
------------------------------------	--	---	---------	--	--	---------------

Légende :

T1 : Évaluation diagnostique

T1 à T4 : Niveau de base

T5 à T15 : Intervention

T16 à T19 : Retour au niveau de base

Résultats

Évaluation de la mise en œuvre

Participants

L'échelle d'agressivité-turbulence du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) est retenue pour faire la sélection des sujets auprès desquels l'évaluation du programme est effectuée. La passation est prévue pour la fin du mois de juillet. Compte tenu des vacances du personnel et du fait que plusieurs des enfants dans les groupes de quatre et cinq ans arrivent de l'extérieur et donc, ne sont pas connus des éducatrices, c'est plutôt dans la deuxième semaine du mois de septembre que la passation a lieu. Le formulaire de consentement est rempli au cours de la troisième semaine de septembre. Les quatre enfants sélectionnés sont trois garçons et une fille. Ils ont tous au moins quatre ans lors de l'implantation du programme d'intervention. Ils viennent tous d'un milieu socio-économique moyen, selon les fiches d'inscription remplies à l'entrée au CPE. Aucun diagnostic n'est posé quant à ces quatre enfants. Aucun de ces enfants ne bénéficie d'une autre intervention à l'extérieur du CPE.

Le participant A vit avec ses deux parents et un grand frère. La mère est comptable et le père est agent de sécurité. Préalablement, plusieurs interventions ont été mises en place pour l'enfant A afin de l'aider à gérer son agressivité. Lorsque la mère travaille plus, c'est-à-dire lors des périodes achalandées telles que lors des impôts, le participant A réagit beaucoup par des comportements agressifs et de la frustration à la garderie. Les changements de toute nature l'affectent aussi beaucoup. Cela fait maintenant deux ans que ce participant fréquente le CPE.

Le participant B est d'origine africaine et il arrive à la garderie au mois de septembre. Peu d'informations sont disponibles à son sujet. La famille semble avoir des convictions religieuses différentes de la majorité des enfants du groupe puisque, lors de la fête de l'Halloween, l'enfant B est absent pendant deux semaines, dû au fait qu'il ne peut être exempté des activités concernant cette fête. Le participant B est très sensible et pleure souvent lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il désire ou lorsqu'il ne sait pas quoi faire

dans des situations quotidiennes de conflits. Lors de son arrivée au CPE, il parle peu le français, mais il le comprend.

Le participant C vit avec ses deux parents et une grande soeur. Il semble avoir une relation privilégiée avec son père tandis que sa mère ne semble pas très présente dans sa vie quotidienne. L'enfant C exprime souvent qu'il joue à des jeux vidéos avec son père lors de ses journées de congé, qu'il fait le souper avec papa et qu'il joue avec papa. Quand on lui demande où est maman, il répond qu'elle travaille. Le père occupe un emploi qui cesse régulièrement. Lorsqu'il est dans une période où il travaille, il est possible qu'il vienne chercher le participant C plus tard et qu'il arrive plus tôt le matin. Lorsque le père ne travaille pas, il part tôt et peut même avoir des journées de congé. L'enfant C réagit beaucoup à ces différents changements par des comportements perturbateurs et parfois même agressifs à la garderie.

Le participant D vit avec ses deux parents et une petite sœur. La mère est infirmière et le père travaille dans la construction. L'enfant D vit des difficultés quotidiennes quant à son comportement au CPE. Il fonctionne difficilement en groupe puisque les relations avec les autres ne sont pas faciles. L'enfant D arrive au CPE au mois de septembre. Durant l'implantation du programme, les parents mentionnent que c'est difficile entre eux à la maison et que le participant D est parfois témoin de disputes. Il peut être affecté par cette situation et il est aussi très sensible au changement. Cela se traduit par une augmentation des comportements perturbateurs à la garderie.

Programme et contenu

Tel que prévu, l'intervention s'inspire principalement des programmes *Brindami* et *Vers le Pacifique*.

Comme mentionné précédemment, onze séances sont animées dans le cadre du programme d'intervention. Les deux premières ont pour thème la prise de contact et permettent d'apprendre à faire des demandes et accepter le contact des autres. Les deux ateliers suivants portent sur les émotions. Dans le premier atelier, les émotions de base sont enseignées tandis que dans le second, les enfants apprennent à reconnaître ces différentes émotions chez eux-mêmes et chez les autres personnes de leur entourage. Les

cinq ateliers suivants sont sous le thème du contrôle de soi. Attendre son tour, écouter l'autre, se calmer, tolérer une frustration et partager sont les sujets de ces différents ateliers. Les deux dernières séances portent sur la résolution de conflits. La première permet l'apprentissage des étapes de la résolution de conflits et la deuxième sert à l'application concrète de ces étapes. Tel que planifié, le temps accordé à la théorie varie entre cinq et dix minutes tandis que le temps accordé à la pratique varie de dix à trente minutes. Bref, la composante « programme et contenu » a été implantée de façon conforme à ce qui avait été prévu.

Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les séances ont duré, en moyenne, 21 minutes, avec environ six minutes pour la théorie et 15 minutes pour la pratique. Lors de la planification du programme, il y a un temps indéterminé prévu afin d'enseigner la théorie ainsi qu'un temps, aussi indéterminé, pour la pratique. Ces temps ne sont pas déterminés puisque l'animatrice veut pouvoir animer selon les besoins des enfants. Ces critères sont respectés. En ce qui a trait à l'exposition au programme, deux participants sur quatre assistent à tous les ateliers, alors qu'un autre en manque trois et l'autre, un. Il n'y a donc pas une grande variabilité quant à l'exposition des enfants aux ateliers.

Évaluation des comportements perturbateurs (qualité de la participation)

D'abord, la qualité de la participation est évaluée de deux façons, soit l'évaluation des comportements perturbateurs et l'évaluation de l'attention. Les comportements perturbateurs sont évalués par l'animatrice à l'aide d'une grille d'observation faite maison. Elle doit, pour chacun des quatre enfants, inscrire la cote correspondante à la séance. Les scores peuvent aller de zéro, pour aucun comportement perturbateur à trois, pour des comportements perturbateurs très fréquents. Tel que prévu, l'animatrice remplit cette grille à chacune des séances. La deuxième façon d'évaluer la qualité de la participation est d'évaluer l'attention des participants. Cette évaluation se fait par la traduction des scores de comportements perturbateurs en scores d'attention. À titre d'exemple, si l'enfant A obtient un score de 3 lors de l'évaluation des comportements perturbateurs, cela correspond à un score de 0 à l'échelle de l'attention. En effet, plus un

enfant émet des comportements perturbateurs, moins il est susceptible d'être attentif à la tâche.

Certaines perturbations surviennent lors de l'animation des séances. Par exemple, au huitième atelier, les pompiers viennent vérifier si l'alarme d'incendie fonctionne correctement. Ils la font sonner et viennent dans chacun des locaux afin de vérifier si nous l'entendons bien. Ils parlent aussi avec les enfants, ce qui les déconcentre. De plus, à ce même atelier, la directrice générale est présente à titre d'observatrice de l'animatrice. D'autres perturbations qui surviennent sont des personnes extérieures qui viennent dans le local pour parler à l'éducatrice, ce qui arrive régulièrement. Tel qu'illustré à la figure 2, il existe une grande variation des comportements perturbateurs entre les enfants ainsi qu'entre les séances. Tel qu'illustré à la figure 3, les scores d'attention sont peu élevés lorsque les comportements perturbateurs sont nombreux. Ces enfants sont donc moins centrés sur la tâche et le contenu enseigné est intériorisé plus difficilement. Au fil des observations faites par l'animatrice, il est possible de constater que ces comportements perturbateurs se produisent de façon très régulière, même quand c'est l'éducatrice principale qui est présente. Il serait donc possible de faire un lien entre les résultats du programme et la qualité de la participation des enfants sélectionnés. En effet, comme les comportements perturbateurs sont assez élevés, les résultats peu concluants pourraient y être associés puisque l'attention des enfants en est diminuée. De plus, il est aussi possible de constater que le groupe en est encore à ses débuts quant à l'apprentissage de la routine de base. Le grand nombre de comportements perturbateurs pourrait être à l'origine de ce retard observé.

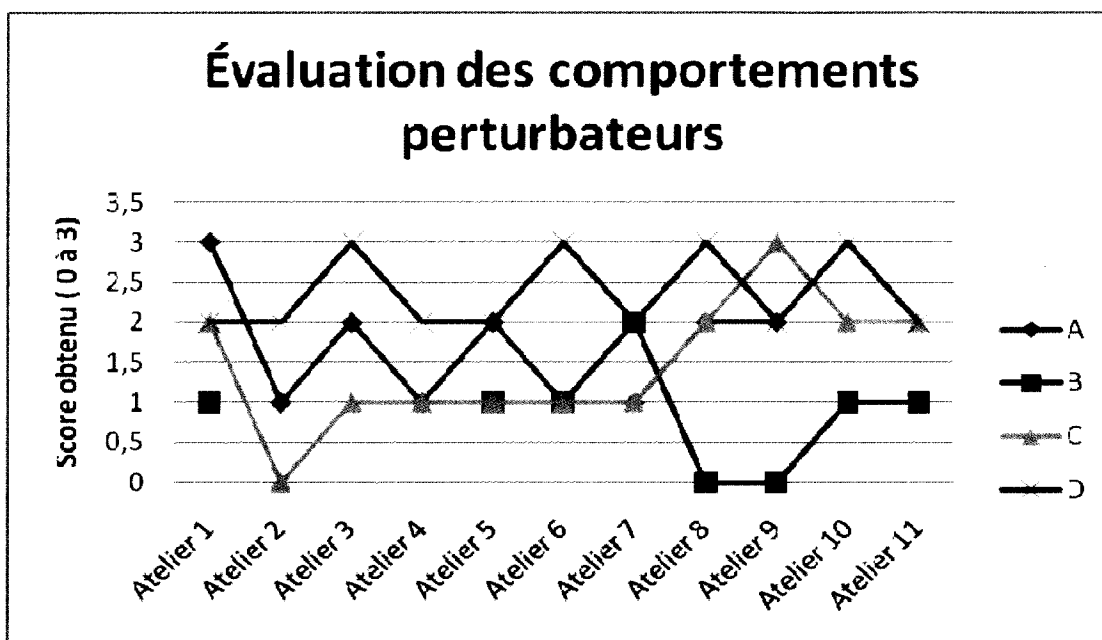


Figure 2. Évaluation des comportements perturbateurs des enfants à chaque atelier selon l'animatrice.

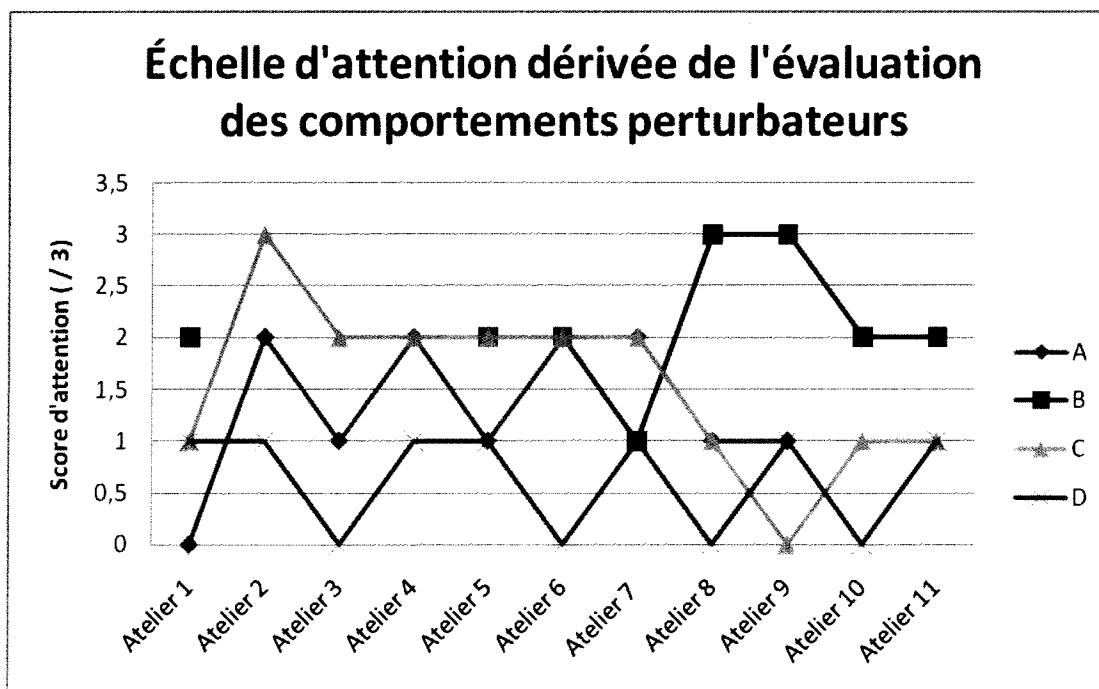


Figure 3. Échelle d'attention dérivée de l'évaluation des comportements perturbateurs selon l'animatrice.

Système de renforcement

Lors de la planification, il est prévu de donner des médailles de participation aux enfants, à certains moments. En remplacement, lors de l'animation des séances, l'animatrice opte plutôt pour des renforcements positifs verbaux ainsi que pour une utilisation accrue de la mascotte à titre de renforcement. En effet, à la fin de chaque séance, tous les enfants ont le privilège de flatter la mascotte, ce que ceux-ci attendent avec impatience à chaque fois. Ce renforcement est tellement apprécié des enfants que l'animatrice décide d'enlever les médailles de participation, qui semblent moins pertinentes. Le certificat est bien remis à la fin du programme.

Les composantes « but et objectifs », « animateurs », « contexte spatial », « stratégies de gestion des apprentissages », « stratégies de gestion des comportements », « code et procédures », « système de responsabilité et système de transfert et de généralisation » ne subissent aucune modification au cours de l'implantation du programme.

Jugement global sur la conformité

En somme, l'évaluation de la mise en œuvre du programme démontre que l'implantation est majoritairement conforme à ce qui est prévu. La figure 4 présente l'exposition de chacun des enfants aux ateliers.

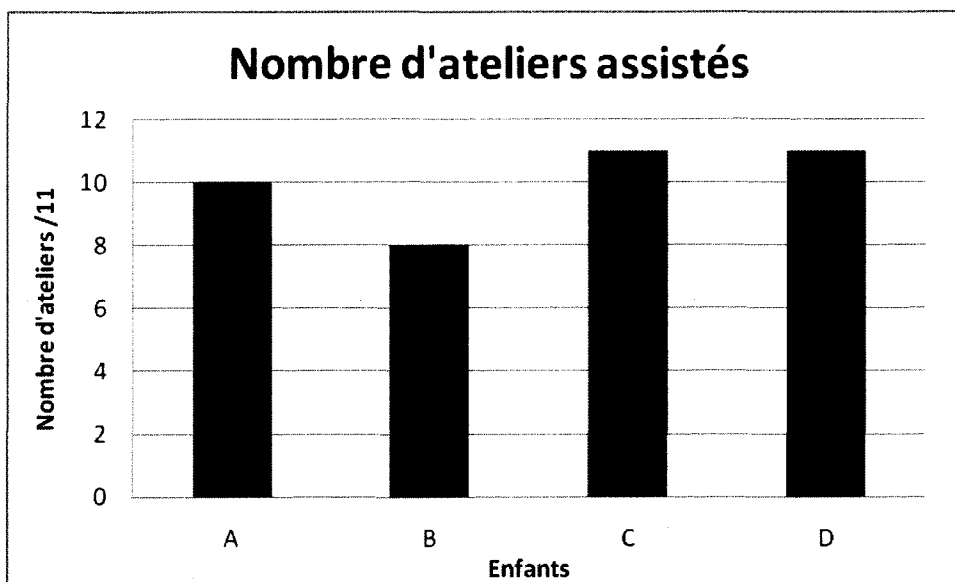


Figure 4. Degré d'exposition de chaque enfant aux ateliers du programme selon l'animatrice.

Il est possible de constater que deux des quatre enfants sélectionnés sont présents à chacune des onze séances. L'enfant B est celui qui en manque le plus, c'est-à-dire trois. Le participant A est absent à une des séances parce qu'il est malade.

La figure 5 présente le temps accordé à la théorie versus celui accordé à la pratique.

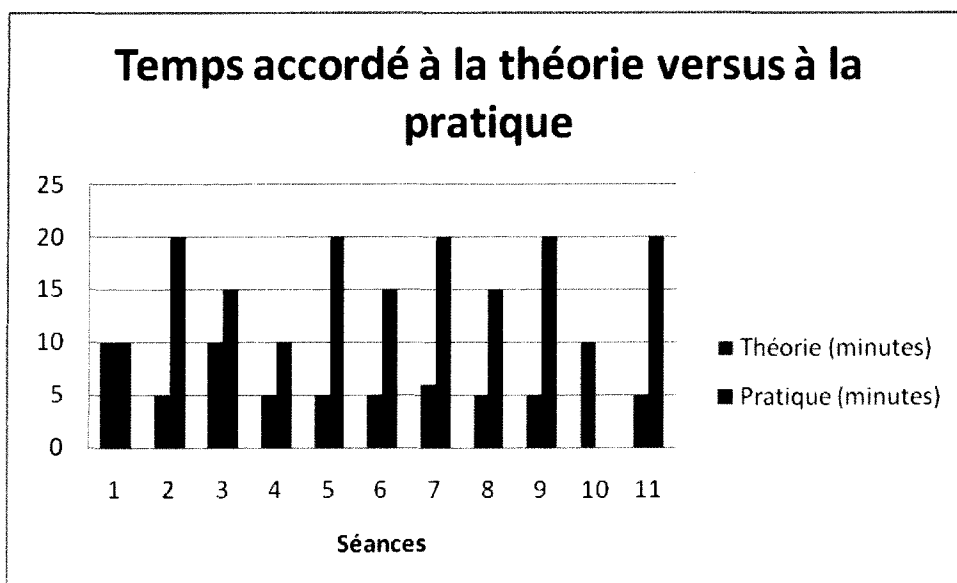


Figure 5. Quantité de temps accordé à la théorie versus celui accordé à la pratique selon l'animatrice.

Il est à noter que dans neuf des onze séances, le temps accordé à la théorie est beaucoup moins élevé que celui accordé à la pratique. Le premier atelier est le seul où les deux temps sont les mêmes. Le neuvième atelier est le seul à ne pas avoir de temps accordé à la pratique. Il est important d'avoir un temps prévu pour donner de la matière théorique ainsi qu'un temps pour mettre en pratique ce qui a été appris, ce qui permet de voir concrètement à quoi ressemble ce qui a été enseigné.

Comme la figure 2 ci-haut le démontre, les comportements perturbateurs des quatre enfants sélectionnés varient énormément d'un atelier à l'autre. Il semble que l'enfant B soit celui qui en exprime le moins vers la fin du programme. Cette évolution peut être expliquée par le fait que le participant B apprend à exprimer ses émotions de façon appropriée et à vivre en groupe à la garderie par les interventions quotidiennes du personnel éducateur. Ces deux aspects de la vie sociale sont plus difficiles pour lui, d'autant plus qu'il ne fréquentait pas de garderie avant d'entrer au CPE. Dans ces cas, l'adaptation de l'enfant peut être plus longue que pour ceux qui fréquentent déjà des milieux de garde. L'enfant D se maintient dans les scores les plus hauts tout au long des différents ateliers. Selon ses parents, le participant D a déjà des comportements perturbateurs lorsqu'il fréquente son ancienne garderie. L'enfant C semble s'être stabilisé pendant quelques rencontres, mais est revenu à des comportements perturbateurs plus fréquents dans les dernières séances du programme. Il se peut que ces comportements s'expliquent par la dynamique particulière entre l'enfant C et l'enfant D. En effet, ces deux enfants s'influencent entre eux, seulement par le regard. Dès que leur regard se croise, une excitation survient et devient de plus en plus élevée. Cette explication peut s'appliquer autant au participant C qu'au participant D.

Implications eu égard à l'évaluation des effets

Comme l'implantation du programme s'est majoritairement déroulée comme prévu, ce qui semble le plus avoir influencé les résultats sont les comportements perturbateurs des enfants. En effet, lorsque les enfants ne sont pas attentifs à ce qui leur

est transmis, il est beaucoup plus difficile pour eux d'intégrer les notions et de les mettre en pratique par la suite.

Le degré d'exposition au programme peut aussi expliquer les résultats. Par contre, dans le cas de ce programme, l'enfant ayant manqué le plus de séances est celui qui obtient les meilleurs résultats au niveau de l'évaluation des effets. Il semblerait donc que l'exposition ne soit pas d'une grande influence.

Le temps accordé à la théorie est bas comparativement à celui accordé à la pratique. Cela implique que les enfants n'ont possiblement pas le temps d'apprendre correctement les notions et donc, mettent en pratique des connaissances qui ne sont possiblement pas acquises correctement.

Bref, ces différents changements sont possiblement liés aux résultats obtenus. Par contre, la majorité des composantes évaluées sont implantées conformément à la planification, ce qui place l'explication des résultats à un autre plan. Les résultats obtenus à l'aide de l'évaluation des effets sont rapportés dans la section suivante.

Évaluation des effets

Objectifs et devis utilisé

À titre de rappel, le but de ce programme d'intervention est de prévenir les difficultés relationnelles des enfants d'âge préscolaire. L'objectif général est d'améliorer la qualité des expériences relationnelles et sept objectifs spécifiques en découlent. Ces objectifs sont discutés plus en détail dans la prochaine section, lors de la présentation des résultats. Le devis utilisé afin d'évaluer les effets de l'intervention est un protocole à cas unique de type ABA avec un niveau de base, l'introduction de l'intervention et le retrait de cette intervention afin de faire un retour au niveau de base. La durée des niveaux de base est variable, tout dépendant du type et des temps de mesure utilisés.

Résultats

Objectif: Augmenter les compétences sociales

L'échelle des compétences sociales du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) est utilisée au pré-test et au post-test afin de mesurer ce construit. Cet instrument permet d'évaluer la fréquence de la présence de comportements prosociaux chez chacun des enfants. La figure 6 représente les effets obtenus.

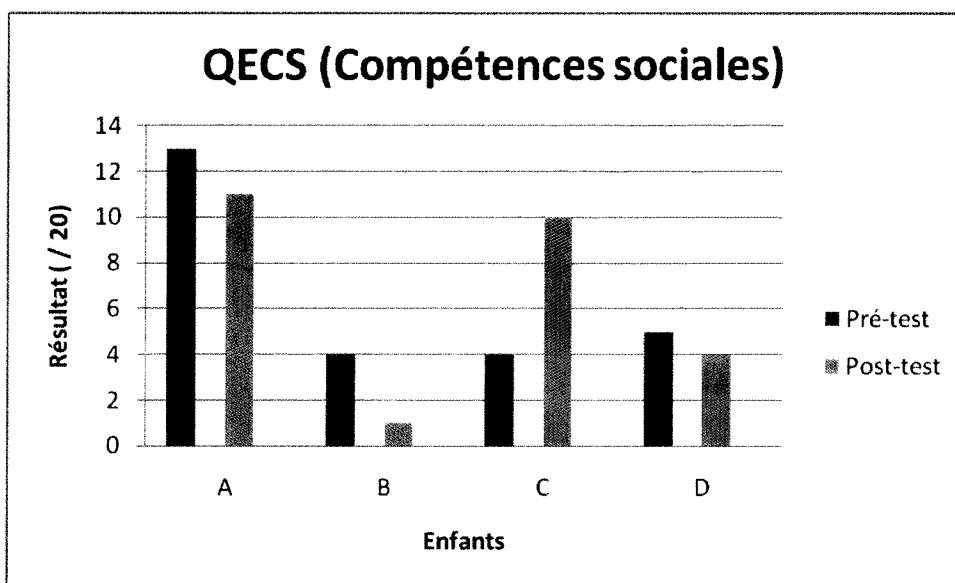


Figure 6. Évaluation des compétences sociales des enfants A,B,C et D, selon l'éducatrice titulaire du groupe.

Tel qu'observé à la figure 6, trois enfants sur quatre (A,B et D) montrent une légère diminution de leurs compétences sociales entre l'évaluation au pré-test et celle au post-test. Quant à l'enfant C, il est possible de constater une amélioration dans ses compétences sociales lors de la dernière mesure. Selon les normes d'interprétation de cet instrument, l'enfant A se situe à un point supérieur au 70e percentile de la distribution de l'échantillon représentatif provincial, c'est-à-dire que cet enfant fait partie du 30% des enfants les plus prosociaux, suite à l'intervention. Le point de coupure qui détermine le 70e percentile est un score de 10. Il s'agit de la même situation pour l'enfant C. Les enfants B et D sont cependant sous le point de coupure, ce qui les place sous le 70e

percentile (Tremblay et al., 1992). Bref, il est possible de constater une amélioration des compétences sociales seulement chez l'enfant C. Par contre, l'enfant A se situe aussi au-dessus de la norme de l'échantillon représentatif provincial suite à l'intervention.

Objectif: Augmenter la compréhension et l'application des émotions de base lors de situations quotidiennes

Ce construit est mesuré à l'aide du Test de la compréhension des émotions multiples. Cet instrument comporte des vignettes cliniques où l'enfant doit nommer l'émotion ressentie par le personnage et expliquer pourquoi il vit cette émotion. Le score obtenu est en fonction des justifications données. La figure 7 présente les résultats recueillis.

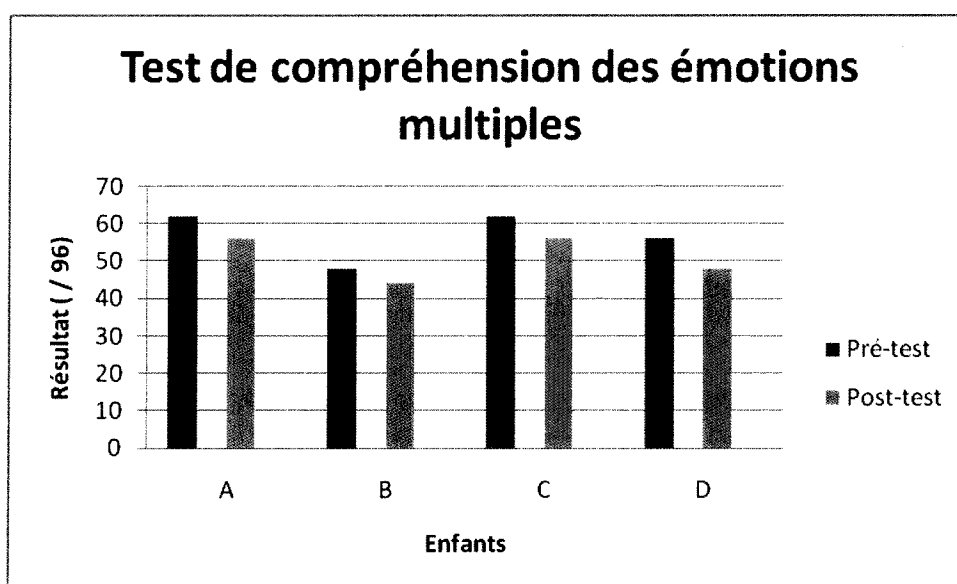


Figure 7. Évaluation de la compréhension des émotions de base, selon l'animatrice.

Il est possible de constater une légère diminution des connaissances, lors de la dernière mesure. En effet, les enfants A,B,C et D ont obtenu des scores moins élevés à la deuxième évaluation. Cette diminution est cependant très légère pour chacun des enfants. En somme, chacun des quatre enfants a obtenu un score moins élevé à la deuxième mesure.

Objectif: Augmenter les habiletés de résolution de conflits

Pour évaluer ce construit, l'Entrevue de Résolution de Problèmes Interpersonnels (ERPI) est utilisée. Cette mesure est prise avant l'intervention et après celle-ci, afin de constater l'évolution des compétences et de possiblement attribuer cette évolution à l'intervention. Lors de la passation de cet instrument, des questions sont posées à l'enfant par rapport à des situations fictives. Il doit dire ce qu'il ferait si la situation lui arrivait vraiment et quelles solutions il pourrait trouver. La figure 8 représente les résultats obtenus.

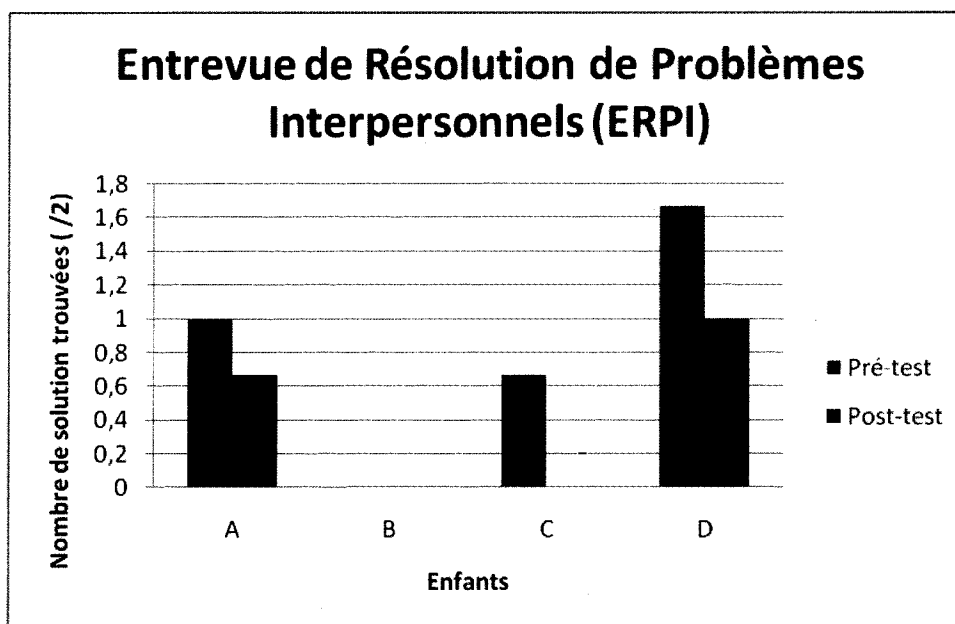


Figure 8. Évaluation du nombre de solutions trouvées pour chacun des enfants, selon l'animatrice.

C'est le nombre de solutions trouvées par chacun des enfants qui est retenu afin d'évaluer les habiletés de résolution de conflits à l'aide de cet instrument. Il est à noter que le nombre maximal de solutions possibles est de deux puisque le questionnaire se fait ainsi. Il est possible d'observer une diminution des connaissances pour chacun des enfants, sauf l'enfant B, qui est stable, mais qui n'a trouvé aucune solution aux deux

temps de mesure. Donc, il est possible d'observer une diminution des connaissances auprès des quatre enfants.

Toujours pour évaluer les habiletés de résolution de conflits, un questionnaire maison est aussi utilisé. Ce questionnaire sert à vérifier la fréquence de comportements adéquats et inadéquats lors de résolution de conflits. Cet instrument est utilisé en mesures répétées. La figure 9 présente les résultats obtenus. Les lignes verticales dans les prochains graphiques représentent le début et la fin de l'intervention.

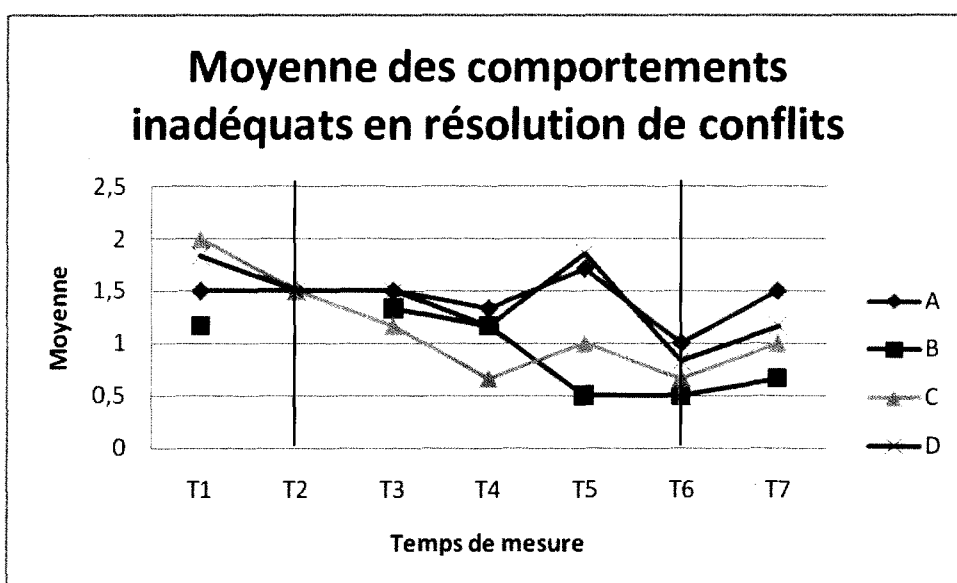


Figure 9. Évaluation des comportements inadéquats en résolution de conflits, selon l'éducatrice titulaire du groupe.

Il est possible de constater une tendance générale vers la diminution des comportements inadéquats en résolution de conflits pour chacun des enfants. Par contre, pour chacun d'entre eux, une augmentation s'est produite lors du retour au niveau de base, suite à l'intervention. L'enfant B n'était pas présent lors du temps deux, mais ce fut la seule absence lors des observations en lien avec cet objectif. Bref, une légère diminution des comportements inadéquats en résolution de conflits est observable auprès des quatre participants.

Objectif: Diminuer les comportements agressifs et perturbateurs

Afin d'évaluer ce construit, l'échelle d'agressivité-turbulence du Questionnaire d'Évaluation du Comportement Social (QECS) est utilisée. Les données sont recueillies au pré-test et au post-test. L'éducatrice devait évaluer la fréquence de comportements agressifs et perturbateurs. La figure 10 présente les résultats obtenus.

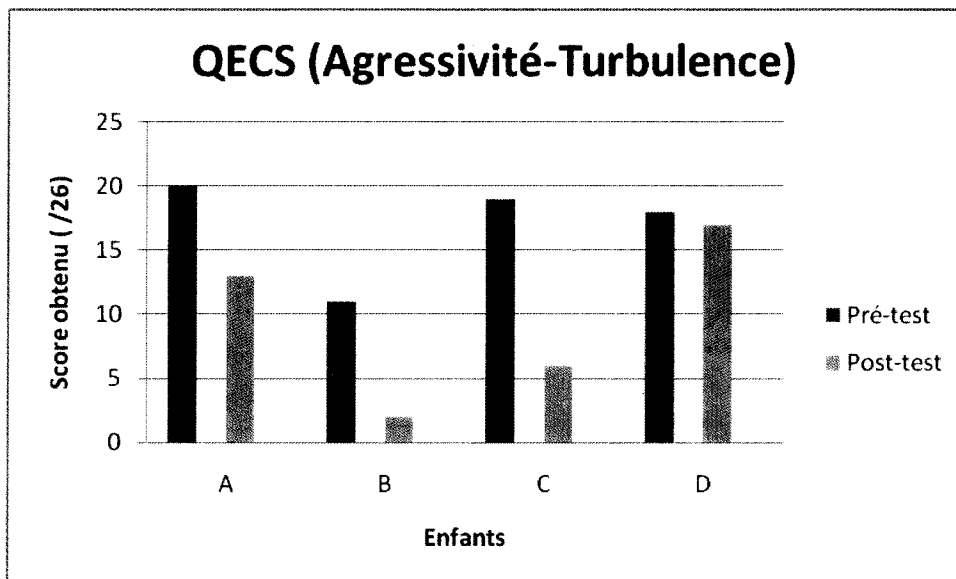


Figure 10. Évaluation des comportements agressifs et turbulents, selon l'éducatrice titulaire du groupe.

Il est possible de constater une diminution des comportements agressifs et perturbateurs pour chacun des enfants. Les enfants B et C démontrent une plus grande diminution que les enfants A et D. Selon les normes d'interprétation de cet instrument, le point de coupure est six pour les garçons. Donc, au post-test, les enfants B, C et D obtiennent un score qui se situe au-dessus du 70e percentile de l'échantillon. Pour les filles, le point de coupure se situe à deux. Donc, l'enfant A se situe aussi au dessus du 70e percentile, c'est-à-dire parmi les 30 % les plus agressifs.

Objectif: Diminuer le nombre de conflits

Un questionnaire maison est utilisé afin d'évaluer le nombre de conflits moyens par semaine de l'enfant avec ses pairs et avec son éducatrice. De plus, dans ce même objectif, la durée moyenne des conflits est aussi évaluée. Ce questionnaire est utilisé en mesure répétée. Les figures 11, 12 et 13 présentent les résultats obtenus quant à chacun des construits observés.

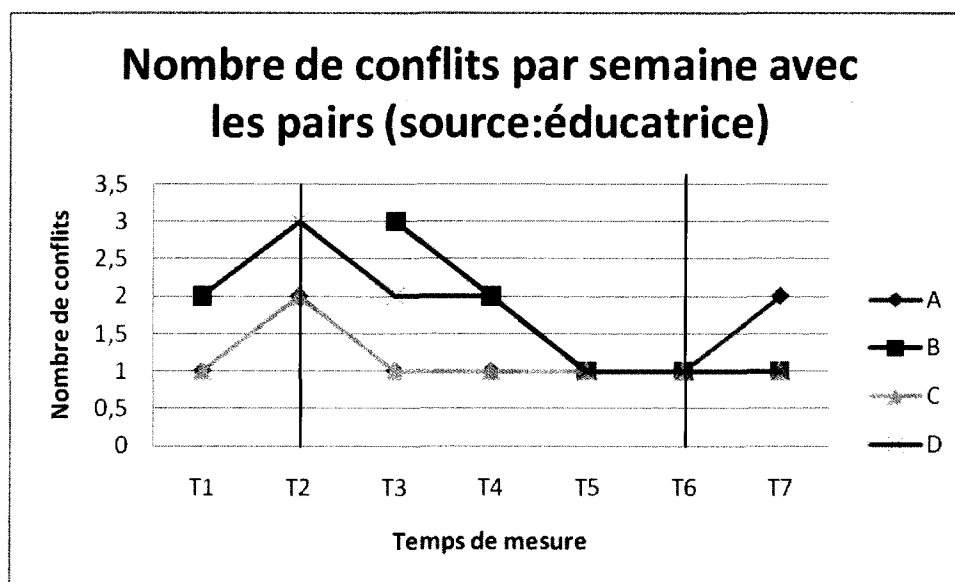


Figure 11. Évaluation du nombre de conflits par semaine avec les pairs selon l'éducatrice titulaire du groupe.

Dans ce graphique, il est possible de constater une tendance générale à la diminution pour chacun des enfants. Par contre, l'enfant A obtient un score plus élevé après la fin de l'intervention tandis que les trois autres restent stables. En somme, le nombre de conflits par semaine avec les pairs semble diminuer pour les quatre enfants.

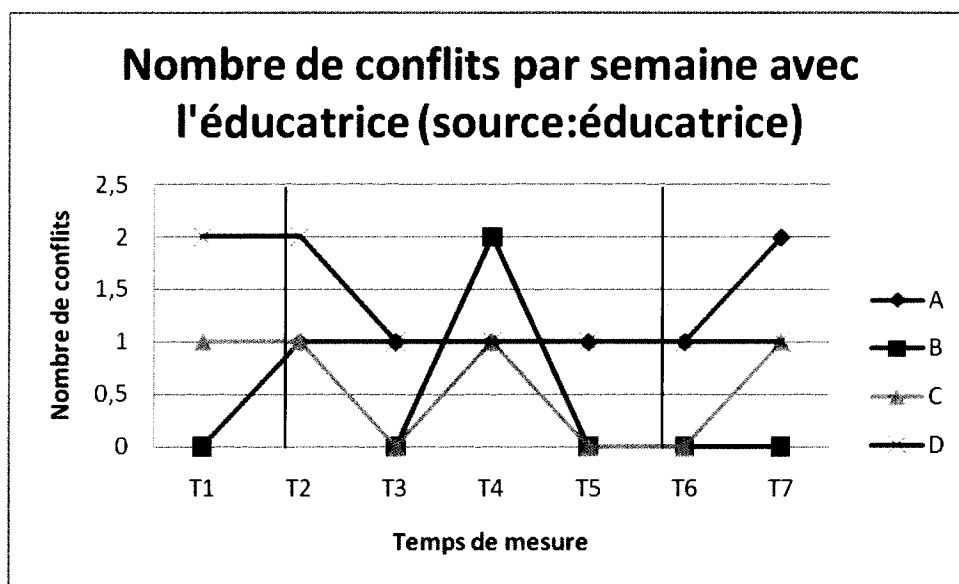


Figure 12. Évaluation du nombre de conflits par semaine avec l'éducatrice, selon l'éducatrice titulaire du groupe.

Les résultats obtenus par chacun des enfants sont très différents les uns des autres. Il n'est pas possible de dégager une tendance générale de ces scores obtenus. L'enfant B démontre une grande augmentation des conflits avec son éducatrice lors du temps 4. Bref, les résultats démontrent une faible stabilité des scores à travers le temps.

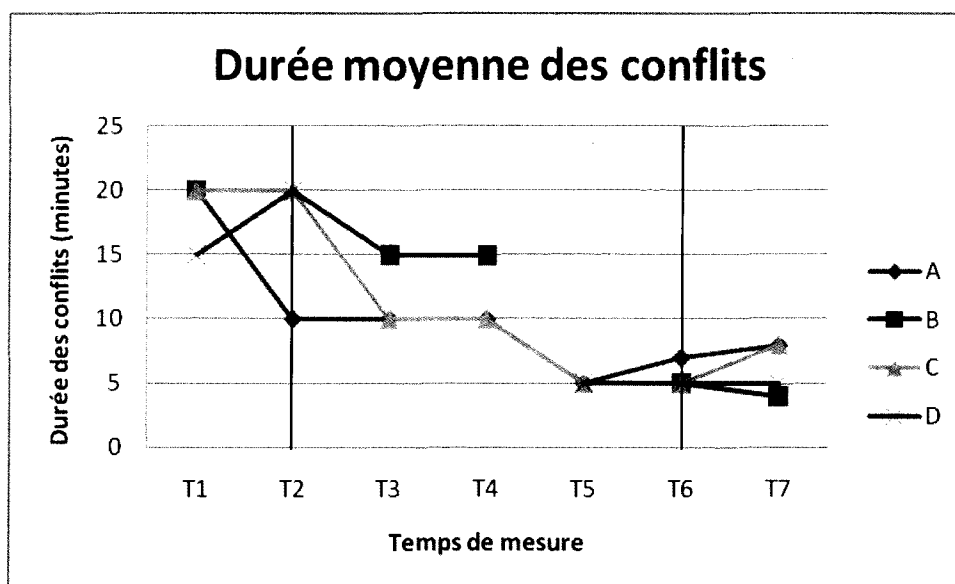


Figure 13. Évaluation de la durée moyenne des conflits selon l'éducatrice titulaire du groupe.

Une tendance à la diminution se dégage de ce graphique pour tous les enfants. Il manque une donnée au temps deux et quatre pour l'enfant B et une donnée au temps quatre pour l'enfant D. Une légère augmentation se dessine lors du retour au niveau de base pour les enfants A et C et une diminution encore plus prononcée pour l'enfant B. En somme, la durée moyenne des conflits diminue pour chacun des participants.

Objectif: Augmenter le temps passé en interaction positive avec ses pairs

Une grille d'observation maison est utilisée afin d'évaluer ce construit. Cet instrument est utilisé en mesures répétées. La figure 14 présente les résultats obtenus.

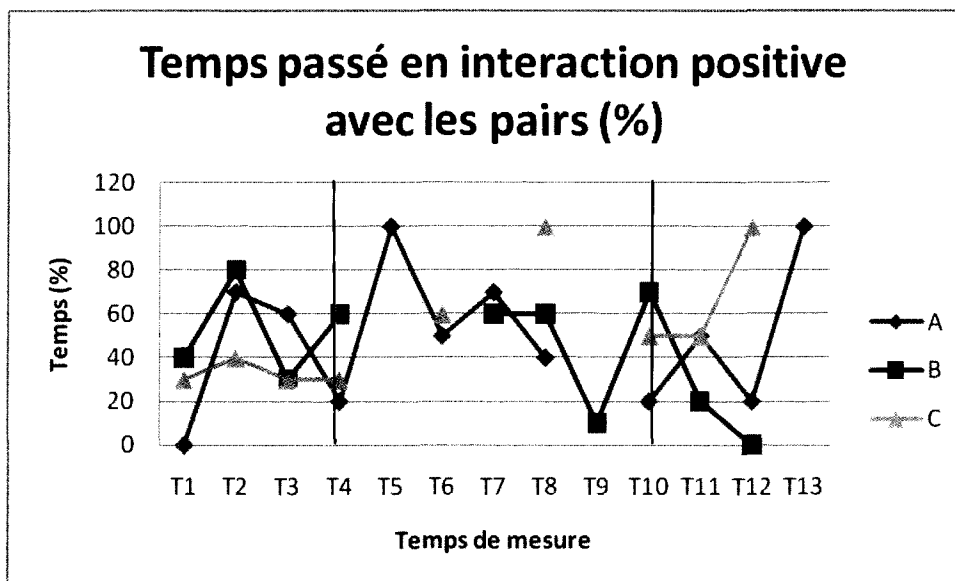


Figure 14. Évaluation du temps passé en interaction positive avec les pairs selon l'animatrice.

Il est très difficile de distinguer une tendance générale dans ce graphique. Les données varient beaucoup d'un temps de mesure à l'autre. Les enfants A et C semblent démontrer une augmentation de leurs connaissances après la fin de l'intervention. L'enfant D n'est pas présent dans ces résultats puisqu'il manque trop de données pour pouvoir l'inclure. Bref, il est difficile de dégager une tendance dans ce graphique. Dans la prochaine section, une discussion des résultats est faite afin de tenter d'interpréter les effets du programme d'intervention.

Discussion

Programme et objectifs

Le programme décrit dans ce travail est préventif et universel et s'adresse à un groupe de dix enfants de quatre et cinq ans. Dans ce groupe, quatre enfants ont été choisis afin de faire l'évaluation des résultats. Il s'agit d'une intervention qui vise la promotion des habiletés sociales afin de prévenir des difficultés relationnelles futures. Par l'entremise d'une mascotte, différents ateliers sont animés afin de transmettre des

connaissances et des compétences aux enfants. L'objectif général qui découle de ce programme est d'améliorer la qualité des expériences relationnelles des enfants et sept objectifs spécifiques en résultent. Ces objectifs visent l'augmentation des compétences sociales, l'augmentation de la compréhension et de l'application des émotions de base lors de situations quotidiennes, l'augmentation des habiletés en résolution de conflits, la diminution des comportements agressifs et perturbateurs, la diminution du nombre de conflits par semaine et l'augmentation du temps passé en interaction positive avec les pairs.

Jugement sur l'atteinte des objectifs

En général, l'intervention a donné des résultats similaires pour chacun des enfants ciblés. Par contre, il semblerait que l'enfant C soit celui qui démontre une plus grande amélioration générale. En effet, celui-ci connaît une baisse de la durée moyenne de ses conflits, de ses comportements inadéquats en résolution de conflits, du nombre de conflits avec ses pairs et de ses comportements agressifs-perturbateurs. De plus, il est aussi possible de constater une augmentation de ses compétences sociales. Il est le seul à avoir augmenté ses compétences sociales et est celui qui connaît la diminution la plus drastique de ses comportements perturbateurs. Lorsque le programme d'intervention débute, l'enfant C est dans ce groupe depuis seulement quelques semaines. Les comportements agressifs et perturbateurs préalables qu'il démontre sont très fréquents dans son ancien groupe et surtout avec un pair en particulier. Comme l'enfant C est séparé de l'enfant avec lequel il exprimait beaucoup de ces comportements, il se peut que cela influence à la baisse ces manifestations agressives et perturbatrices. Par contre, l'enfant D est aussi un enfant avec lequel il exprime beaucoup de comportements agressifs et perturbateurs, mais il semble avoir une plus grande capacité de contrôle. Aussi, lors de la passation du formulaire de consentement aux parents, le père de l'enfant C ne veut pas que son enfant participe au programme. Par la suite, l'animatrice le rencontre afin de lui expliquer le but de l'intervention de façon plus détaillée et réussit à obtenir son consentement. Il est possible que la diminution des réticences du père influence la participation de l'enfant C au programme et ses résultats. De plus, à cet âge, la maturation joue un rôle important. En effet, en vieillissant, chaque enfant augmente ses connaissances et prend de la maturité,

ce qui peut aussi expliquer les résultats obtenus par l'enfant C. Pour l'augmentation du temps passé en interaction positive avec les pairs, les résultats sont très variables d'un enfant à l'autre et d'un temps de mesure à l'autre.

L'enfant A démontre aussi une diminution de la durée moyenne de ses conflits, du nombre de conflits par semaine avec ses pairs et de ses comportements agressifs et perturbateurs, mais de façon moins prononcée que l'enfant C. De plus, l'enfant A connaît une diminution de ses compétences sociales, de sa capacité à reconnaître les émotions et à identifier des solutions adéquates en situation de résolution de conflits. Peu de temps avant l'intervention, les parents de l'enfant A demandent une rencontre avec son éducatrice et la conseillère pédagogique parce qu'ils voient que leur enfant vit des difficultés à la garderie. Comme l'animatrice est aussi présente à cette rencontre, elle constate que des interventions sont mises en place à la garderie et communiquées aux parents afin qu'ils puissent faire la même chose à la maison. Cette constance a pu influencer de façon positive les résultats obtenus par l'enfant A lors du programme d'intervention. Aussi, lorsque la mère travaille beaucoup, les réactions agressives de l'enfant A augmentent beaucoup. Or, lors de l'animation du programme, la mère est dans une période de travail moins exigeante, ce qui lui permet de passer plus de temps avec son enfant. Il se peut que ce soit une autre explication aux résultats positifs obtenus. Il est possible de constater que les résultats obtenus par l'entremise d'une entrevue se révèlent moins positifs. Cela peut s'expliquer par le fait que ces entrevues se déroulent dans un endroit inhabituel, dans lequel plein de nouvelles stimulations sont présentes, ce qui diminue la concentration des enfants. De plus, lors de ces entrevues, les enfants quittent le local, ce qui déstabilise leur routine. Les enfants, étant très sensibles au changement, sont souvent affectés par ces modifications à leur horaire.

L'enfant B démontre une certaine amélioration dans l'atteinte de plusieurs objectifs. Les objectifs concernant ses connaissances sont moins bien atteints. Ces objectifs sont évalués à l'aide d'instruments de mesure qui demandent une entrevue individuelle, ce qui semble lui nuire dans l'atteinte de ses objectifs. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, le changement d'environnement et de routine peut avoir

affecté l'enfant B dans ses résultats. De plus, lors de son intégration au CPE, l'enfant B vit des difficultés d'adaptation. En effet, durant les quatre premières semaines de sa fréquentation, il ne vient qu'en avant-midi et il pleure pratiquement durant toute la période à laquelle il est présent. Il se peut que ce soit le résultat d'une insécurité associée à un changement majeur dans sa vie, c'est-à-dire une nouvelle garderie. C'est pourquoi un lien entre son insécurité et les résultats obtenus est possible. Également, les pleurs sont la principale solution nommée par l'enfant B lors de conflits, avant l'intervention. Sa fréquentation quotidienne de la garderie et la présence d'éducatrices qui l'aide à trouver différentes solutions à ses conflits peut aussi agir de façon positive dans les données recueillies. Bref, travailler ses habiletés sociales de façon quotidienne en plus d'une meilleure adaptation peuvent être des facteurs facilitants dans l'obtention de résultats positifs. La maturation est également en cause dans l'atteinte des objectifs.

L'enfant D est celui qui démontre le moins de résultats positifs suite au programme d'intervention. Il est possible de constater qu'il manifeste la plus légère baisse au niveau des comportements agressifs et perturbateurs. De plus, il démontre aussi une diminution de ses compétences de reconnaissance des émotions, d'identification de solutions prosociales en situation de résolution de conflits et de ses compétences sociales. Il est possible que les résultats obtenus par cet enfant soient liés à sa situation personnelle. En effet, celui-ci vit possiblement de l'anxiété et démontre quotidiennement beaucoup de comportements perturbateurs. Lors d'une rencontre avec les parents, la mère de l'enfant D exprime qu'elle vit beaucoup d'insécurité dans sa vie et qu'elle croit l'avoir transmise à son enfant. Pendant l'intervention, les parents commencent à penser à déménager et ils magasinent une maison. L'enfant D verbalise à quelques reprises qu'il ne veut pas déménager et la mère mentionne qu'elle sait que cela crée de l'anxiété chez lui. Aussi, les parents expriment vivre du découragement face aux comportements de leur enfant, ce qui peut s'avérer difficile à vivre pour l'enfant. Lors d'observations, l'animatrice constate que l'enfant D manifeste certains comportements qui semblent être des manifestations de l'anxiété. Cela peut avoir des effets sur les résultats obtenus suite au programme d'intervention. De plus, au sein du groupe, l'enfant D semble démontrer une dynamique particulière dans ses interactions avec l'enfant C. En effet, lorsque les

deux enfants sont ensemble, ils s'entraînent mutuellement à ne pas écouter les consignes et à avoir des comportements perturbateurs. L'enfant D a plus de difficultés que l'enfant C à se contrôler dans cette influence négative, donc il semble manquer plus d'opportunités d'apprentissage. Au cours de l'animation, l'enfant D est le seul qui exprime une lassitude par rapport à la mascotte et aux activités. Il se peut qu'il vive un désintérêt qui influence la transmission du contenu.

En somme, il est possible de constater que les observations donnent de meilleurs résultats que les instruments de mesure nécessitant une entrevue avec l'enfant. La désirabilité sociale peut être un facteur qui explique que les résultats soient biaisés. Le changement d'environnement et de routine en est un autre. De plus, il se peut que les résultats se modifient par le changement d'éducatrice qui s'effectue au cours de l'implantation du programme. Comme ces deux éducatrices n'ont pas nécessairement la même perception des enfants, il se peut que les résultats en soient affectés. La maturation est un processus important qui permet aussi d'expliquer les différents changements, du moins en partie, vécus par les enfants.

Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

En premier lieu, le contenu du programme trop volumineux peut expliquer les résultats obtenus qui ne sont pas aussi favorables que ceux auxquels il est possible de s'attendre. En effet, en six semaines, les enfants doivent apprendre à avoir de meilleures compétences, à mieux résoudre des conflits, à bien gérer leurs émotions ainsi qu'à s'autocontrôler. Comme ces apprentissages sont des processus qui peuvent durer toute une vie, c'est beaucoup demander à des enfants de quatre et cinq ans de le faire en six semaines. Les différentes notions ne peuvent être expliquées en profondeur par manque de temps, alors il manque beaucoup de répétitions pour que les enfants aient une chance de se souvenir de quelque chose qu'ils ont appris. De plus, avec ce grand nombre d'apprentissages en si peu de temps, une confusion devient possible lorsque des questions sont posées par rapport à des notions spécifiques. Cela peut expliquer que les entrevues individuelles n'ont pas donné les résultats attendus, comparativement aux observations.

Dans le cadre du système de transfert et de la généralisation, les parents des enfants ayant participé au programme reçoivent des lettres leur expliquant les notions apprises et comment les mettre en application à la maison. Cette composante n'est pas évaluée, donc il n'est pas possible de documenter la généralisation des acquis. Il se peut que les effets du programme soient affectés par ce manque d'information puisque le milieu familial constitue un endroit où les notions apprises peuvent être répétées et ainsi permettre un rappel des connaissances plus évident pour les enfants. Dans un même ordre d'idées, l'éducatrice titulaire du groupe est supervisée dans le réinvestissement des activités du programme. Par contre, il n'est pas possible de savoir si elle fait ce réinvestissement aussi en l'absence de l'animatrice puisqu'il n'y a pas d'évaluation prévue.

En dernier lieu, les instruments de mesure choisis pour évaluer les effets de l'intervention n'ont pas tous des propriétés psychométriques connues. À titre d'exemple, la grille d'observation utilisée pour évaluer le temps passé en interaction positive est un instrument de mesure créé par l'animatrice. À cet effet, il est possible de se questionner quant à l'utilité de cet instrument puisque les résultats recueillis ne peuvent être interprétés tellement ils sont variables d'un enfant à l'autre et d'une période d'observation à l'autre. Au cours de ces périodes d'observation, l'animatrice constate qu'il est difficile d'observer ce qu'elle recherche avec cet instrument. Plusieurs situations se retrouvent dans une catégorie, mais celle-ci semble trop large, c'est-à-dire, manque de précision. Aussi, l'instrument qui sert à mesurer les comportements agressifs et perturbateurs, le QECS, est conçu pour les enfants de six ans et plus. Or, les enfants pour lesquels il est utilisé ont quatre et cinq ans, donc les résultats obtenus à l'aide de cet instrument sont possiblement biaisés.

Liens entre les résultats et le contexte théorique

Les quatre enfants sélectionnés dans le cadre de l'évaluation du programme d'intervention correspondent sensiblement aux enfants à risque de vivre des difficultés relationnelles décrits précédemment. Plus particulièrement, ces enfants sont sélectionnés à l'aide du QECS, qui évalue les comportements agressifs et perturbateurs. Comme

mentionné précédemment, l'agressivité est couramment liée au rejet à l'âge préscolaire et fait donc partie des facteurs de risque les plus susceptibles d'influencer le développement des difficultés relationnelles. Ensuite, l'animatrice observe que les quatre enfants choisis vivent des difficultés au plan des compétences sociales et langagières, au plan de la régulation des émotions ainsi qu'au plan des compétences sociocognitives, plus particulièrement en ce qui a trait aux attributions hostiles. La difficulté à entrer en relation avec les autres et à trouver des solutions prosociales aux conflits sont des caractéristiques de ces enfants qui ont permis de rendre compte de l'importance de ce programme d'intervention. Les réactions émotionnelles intenses font aussi partie des caractéristiques des enfants sélectionnés. Étant donné que les enfants choisis correspondent aux enfants à risque de développer des difficultés relationnelles, il se peut que le contenu de l'intervention soit moins bien appris par ceux-ci. En effet, comme ils vivent certaines difficultés, ils peuvent être moins attentifs ou avoir plus de difficultés à mettre en pratique les habiletés apprises. Comme leurs réponses comportementales habituelles ne sont pas nécessairement adéquates, ils peuvent avoir de la difficulté à mettre en application des stratégies prosociales.

Le groupe dans lequel sont les quatre enfants sélectionnés comporte d'autres enfants ayant les mêmes caractéristiques, mais de façon moins prononcée. L'influence entre chacun des enfants du groupe peut modifier les résultats de l'intervention puisqu'il s'agit d'un groupe assez perturbateur. Comme mentionné dans la littérature, l'affiliation d'enfants agressifs peut mener à un entraînement à la déviance. Il est encore tôt pour voir ce processus se créer spécifiquement au préscolaire, mais il est possible de dégager une tendance des enfants agressifs qui s'influencent, comme dans le groupe d'enfants qui fait partie de l'intervention. C'est l'animatrice, à titre d'observatrice, qui peut constater à plusieurs reprises des signes d'affiliation entre enfants perturbateurs. Comme les enfants C et D ont une dynamique particulière lorsqu'ils sont ensemble, cela peut influencer les résultats de façon négative.

Avantages et limites de l'intervention

L'intervention présentée comporte quelques avantages et limites. Premièrement, sur le plan des avantages, celle-ci s'inspire de programmes reconnus dans la littérature scientifique. En effet, *Brindami* et *Vers le Pacifique* sont deux des programmes existants qui inspirent majoritairement la présente intervention. Aussi, chacun des concepts enseignés aux enfants sont des notions qu'ils connaissent déjà, de façon générale. Étant donné qu'ils fréquentent un CPE, ils sont constamment appelés à développer et mettre en pratique leurs habiletés sociales. Comme ils le font quotidiennement, les différentes connaissances enseignées dans le programme d'intervention sont plus faciles à intégrer et à retenir. Ensuite, l'animatrice utilise un moyen de mise en relation qui crée un grand intérêt chez les enfants et aide le contenu à se transmettre de façon plus dynamique. Ce moyen est une mascotte nommée Kachou, par qui le contenu est transmis et qui devient un moyen de renforcer la participation des enfants.

Sur le plan des limites de l'intervention, celle-ci comporte trop de notions enseignées, ce qui ne permet pas assez de répétition pour que les enfants apprennent bien les concepts. Donc, comme mentionné précédemment, une confusion peut se présenter lorsque des questions sont posées aux enfants quant aux nouvelles connaissances acquises. Aussi, l'implication des parents est nécessaire à une bonne généralisation des acquis. Cependant, cette implication est difficile à obtenir, surtout dans un milieu comme les CPE. En effet, comme il s'agit d'un service et non d'une obligation par la loi, les parents n'ont pas le devoir de se déplacer s'ils n'en n'éprouvent pas le désir. Ensuite, l'évaluation des effets de ce programme est difficile à faire. Puisque les interventions du personnel éducateur en CPE servent à aider les enfants à développer leurs habiletés sociales, il est difficile de départager les effets du programme de ceux des interventions quotidiennes. Il n'est donc pas possible d'attribuer les effets positifs observés à l'intervention en elle-même. En terminant, le choix du protocole d'évaluation, de type ABA, comporte certaines limites en lui-même. Il ne peut permettre d'attribuer les effets de l'intervention à celle-ci exclusivement, ce qui ne permet pas de conclure à des effets significatifs. De plus, comme l'échantillon se limite à quatre enfants, il est difficile de généraliser ces résultats à d'autres enfants.

Ce que l'animatrice en retire au plan personnel

Tout au long du processus que constituent la création et l'animation d'un programme d'intervention, l'animatrice retire un sentiment de satisfaction lié au fait qu'elle travaille sur un projet qui lui tient à cœur et qui la passionne beaucoup. Étant donné que c'est elle qui choisit le sujet de son travail, elle se sent davantage impliquée et motivée. De plus, l'animatrice apprend à se connaître encore plus à travers les différentes étapes de cette création. En effet, elle peut constater qu'elle est une personne rigoureuse, patiente et tenace. Comme il s'agit d'un travail où elle doit mobiliser son environnement de travail afin d'arriver à ses fins, c'est ainsi qu'elle peut découvrir ces différentes forces chez elle. Enfin, l'animatrice peut continuer de constater son amour pour les enfants et pour le travail auprès d'eux.

Ce que l'animatrice en retire au plan professionnel

Au plan professionnel, l'animatrice bénéficie de cette expérience qu'est la création et la mise en place d'un programme d'intervention complet. En effet, elle constate concrètement l'application de chacune des parties de la structure d'ensemble en psychoéducation. Elle peut maintenant, à une plus petite échelle, reproduire le même processus afin de mettre en place des interventions efficaces dans sa future carrière. Par le fait même, l'animatrice développe des compétences, des outils et des connaissances qui lui seront utiles tout au long de sa vie professionnelle. En terminant, tout comme au plan personnel, l'animatrice confirme qu'elle possède une rigueur professionnelle et que cela lui sera utile et bénéfique tout au long de sa carrière. De cette rigueur découle l'importance d'évaluer constamment les interventions mises en place auprès des gens puisque celles-ci ne sont pas toujours efficaces et peuvent être améliorées.

Recommandations pour le futur

À la lumière des avantages et limites de l'intervention, des recommandations pour les futurs programmes d'intervention sont nécessaires. En premier lieu, les prochains programmes doivent comporter moins de contenu. En effet, comme les habiletés sociales sont des compétences très importantes dans la vie d'un enfant, il est pertinent d'accorder beaucoup plus de temps à chacune d'entre elles afin de bien les intégrer. Les prochaines

interventions peuvent même se centrer sur une seule compétence à acquérir. À titre d'exemple, la gestion des émotions peut constituer une intervention de plusieurs semaines et un autre programme d'intervention peut aborder la résolution de conflits, aussi durant une plus grande période de temps. Cela a comme avantage de permettre une plus grande répétition des concepts à apprendre et donc, une plus grande mémorisation de ceux-ci.

En deuxième lieu, l'implication des parents est nécessaire. Afin de s'assurer de la validité d'un volet parent, il est pertinent de l'évaluer. Il est aussi intéressant de faire différentes rencontres avec les parents afin de les renseigner sur ce qui se fait avec leurs enfants, mais aussi pour faire du coaching parental pour les aider à appliquer les différentes notions vues à la maison. Cela crée ainsi une constance entre le milieu de garde et la maison et possiblement, une généralisation des acquis.

En troisième lieu, sur le plan du système de transfert et de généralisation, la personne qui fait un réinvestissement des activités du programme d'intervention doit être supervisée. Cette supervision doit non seulement être faite par l'animateur du programme ou toute autre personne formée à cet effet, mais doit aussi faire l'objet d'une évaluation. Celle-ci sert à s'assurer de la qualité de la supervision offerte à la personne qui réinvestit le contenu du programme et à s'ajuster en fonction de celle-ci.

En dernier lieu, il est pertinent que les instruments de mesure maison soient testés et validés de façon préalable afin d'en évaluer la pertinence et l'exhaustivité. Bien sûr, dans la réalité des milieux, parfois il n'est pas possible de faire cette validation avant de commencer l'utilisation de ces instruments de mesure.

En somme, il est clair qu'il reste encore beaucoup de recherche à faire dans le domaine de la petite enfance. Ces différentes recommandations sont pertinentes afin de combler les limites du présent programme d'intervention et ainsi, faire avancer la recherche.

Conclusion

Les premières années de vie d'un enfant sont très importantes pour son futur développement et ses relations. Comme les enfants entrent en relation avec leurs pairs très tôt dans leur vie, particulièrement ceux qui sont placés en milieu de garde, les habiletés sociales sont investies d'une grande importance. Le présent programme d'intervention semble être une bonne piste afin d'outiller les enfants dans leurs relations avec les autres. Cependant, les résultats n'ont pas d'effets significatifs qui permettent d'affirmer que ce programme est prometteur.

À l'heure actuelle, les différents programmes de promotion des habiletés sociales ont des modalités semblables. L'implication des parents et un contenu répété sur une longue période de temps sont des composantes essentielles aux effets bénéfiques attendus.

Lors d'une prochaine implantation, certaines modifications doivent être faites. Les recommandations mentionnées plus haut en font état. En plus, il est bénéfique de refaire l'implantation avec un plus grand échantillon, un protocole d'évaluation ayant des propriétés psychométriques plus sûres et plus d'observations comportementales qui rendent mieux compte des changements dans l'atteinte des objectifs. En somme, plusieurs composantes de ce projet sont bénéfiques. Il reste seulement à combler les limites et à revoir les résultats à la lumière de ces changements.

Références

- Adams, R.E., Bagwell, C., Bukowski, W.M. (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 139-145.
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *Contes sur moi - S'occuper de l'estime de soi et compétences des jeunes*. [Sur Internet]. Disponible sur : <http://www.santepub-mtl.qc.ca/jeunesse/contes/index.html>. Page consultée le [20 novembre 2009].
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bélanger, J., Bowen, F. et Rondeau, N. (1999) Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18, 77-104.
- Berndt, T.J. (2002). Friendship quality and social development. *American Psychological Society*, 11, 7-10.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection : Developmental processes and intervention strategies*. New York : The Guilford Press.
- Boivin M, Hymel S, Bukowski WM. 1995. The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Developmental Psychopathology*, 7, 765-785.
- Boivin, M., Poulin, F. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boy's friendships. *Developmental psychology*, 36, 233-240.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69, 1171-1197.
- Bouchard, S., Rivard, V. (1998). Les protocoles à cas uniques. In S. Bouchard & C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (p. 195-230). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brendgen, M., Little, T.D., Krappman, L. (2000). Rejected children and their friends : a shared evaluation of friendship quality? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 45-70.
- Brody, G.H. (1998). Sibling relationship quality: its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49, 1-24.

- Buhrmester, D., Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 58, 1101-1113.
- Calkins, S.D. & Hill, A. (2007). The emergence of emotion regulation: Biological and behavioral transactions in early development. Chapter to appear in J. Gross & R. Thompson, *The Handbook of Emotion Regulation*.
- Centre international de médiation et de résolution de conflits. *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. [Sur Internet] Disponible sur : <http://www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf> [Page consultée le 20 novembre 2009].
- Coie, J.D., Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status : A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. et Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Ascher et J.D. Coie (dir.), *The rejected child* (p. 17-59). Cambridge : Cambridge University Press.
- Cole, P.M., Michel, M.K., Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59, 73-100.
- Centre de Psycho-Éducation du Québec (1992) *Vers une meilleure adaptation scolaire des enfants de milieux défavorisés*. Programme de promotion des comportements sociaux au préscolaire. Montréal, 10 p.
- Crick, N.R., and Bigbee, M.A. (1998). Relational and Overt Forms of Peer Victimization: A Multiinformant Approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, Nicki. Casas, Juan. Ku, Hyon-Chin. (1999) Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N.R. et Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 775, 74-101
- Crick, N.R., and Grotpeter, J.K. (1996). Children's Treatment by Peers: Victims of Relational and Overt Aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Dion, Marielle (1989). *L'hétérogénéité des enfants rejetés en milieu scolaire*. Disponible sur le site : <http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/03/03-02-02.htm>. Page consultée le [22 octobre 2009].

- Dishion, T. J. et Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 538-548.
- Estell, David B. (2007) Aggression, Social Status, and Affiliation in Kindergarten Children: A Preliminary Study. *Education and Treatment of Children*, 30, 53-72
- Graham, S. & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimisation. Dans J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peers harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 49-72. New York: Guilford Press.
- Groleau, R. (1990). L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons qui présentent des troubles de comportement. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep : Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hodges, E.V., Malone, M.J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in peer group. *Development Psychology*, 33, 1032-1039.
- 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.
- Institut Pacifique, *Programme Vers le Pacifique au préscolaire 4 ans*. [Sur Internet] Disponible sur : http://www.institutpacifique.com/fr/vp_prescolaire4ans.php. Page consultée le [28 novembre 2009].
- Kochenderfer, B., Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*. 67, 1305-1317.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Reviews Psychology*, 50, 333-359.
- McHale, S.M., Crouter, A.C., (1996). *The family contexts of children's sibling relationships*. See Brody 1996, 173-196.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1990). *L'identification et l'évaluation des élèves en trouble de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Statistiques de la direction de l'informatique sur l'évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mize J. (1995). Coaching preschool children in social skills. A cognitive-social learning curriculum. Dans : *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches*. Boston, Mass: Allyn and Bacon, 197-236.
- Odom S.L. Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/OdomFRxp.pdf>. Page consultée le [22 octobre 2009].
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlement et brutalités*. Paris: ESF.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., & Egan, S.K (2001). Determinants of chronic victimization by peers. A review and a new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peers harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 73-104. New York: Guilford Press.
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 42-57.
- Robert, K., & Normandeau, S. (2000). Mesure de la compréhension des émotions pour des enfants de 6 à 8 ans. Production originale. École de psychoéducation. Montréal: Université de Montréal.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (5th ed, pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Bowker, J.C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., LeMare, L., Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood : Developmental pathways to peer rejection. In J.D. Coie & S.R. Asher, *Peer rejection in childhood*, Cambridge : Cambridge University Press.

- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A., (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Shaffer, D.R., Wood, E., & Willoughby, T. (2002). *Developmental psychology : Childhood and adolescence*. (1^{ère} édition canadienne). Scarborough, ON : Thompson/Nelson.
- Snyder J, Horsch E, Childs J. (1997) Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 145-156.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. (1992). A Prosocial Scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and Predictive Correlates, *International Journal of Behavioural Development*, 15, 227-245.
- Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (1994) Impact of a prevention program on aggressive boys' friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 457-475
- Walker, H.M., Colvin, G., Ramsey, E. (1994). *Antisocial behaviour in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole company.
- Webster-Stratton, C. *The incredible years, proven effective programs for reducing children's aggression and behavior problems and increasing social competence at home and at school*. [Sur Internet] Disponible sur : <http://www.incredibleyears.com/> Page consultée le [25 novembre 2009].
- Werner, E. et Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York (NY): McGraw-Hill.

Annexe I

Échelle de l'agressivité-turbulence (QECS)

Comportement	Ne s'applique pas (0)	Comportement occasionnel (1)	Comportement fréquent (2)
1- Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.			
2- Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.			
3- Détruit ses propres choses ou celles des autres			
4- Se bat avec les autres enfants.			
5- N'est pas très aimé des autres enfants.			
6- Irritable. Il s'emporte facilement.			
7- Désobéissant.			
8- Dit des mensonges.			
9- Malmène, intimide les autres enfants.			
10- Ne partage pas les jouets			
11- Blâme les autres.			
12- Sans égard pour les autres.			
13- Frappe, mord, donne des coups de pieds à ses amis ou à ses frère(s) et/ou ses soeur(s).			

Annexe II

Formulaire de consentement et de débordement

Cher(s) parent(s),

Je suis présentement stagiaire en 2ème année à la maîtrise en psychoéducation. Dès le mois d'octobre, j'implanterai mon projet d'intervention au sein du groupe de votre enfant.

Ce projet vise le développement d'habiletés sociales qui favorisent la vie de groupe en CPE. Ces habiletés vont aussi faciliter la transition de votre enfant vers l'école et vont favoriser son adaptation et sa réussite scolaire future.

Cette lettre a pour but de recueillir votre consentement afin que votre enfant puisse participer aux ateliers de ce projet. En tout temps, il vous est possible de retirer votre enfant de l'intervention.

De plus, comme il s'agit d'une intervention dont les résultats seront évalués, il serait important que je sache si votre enfant bénéficie ou a bénéficié d'autre(s) intervention(s) à l'extérieur du CPE.

Merci de votre collaboration,

Marilie Monzerolle
Stagiaire à la maîtrise
en psychoéducation.

Oui, je veux que mon enfant participe: _____

Non, je ne veux pas que mon enfant participe: _____

Signature du parent: _____

Le(s) autre(s) intervention(s) dont mon enfant bénéficie(nt):

Annexe III

Lettres aux parents (Ateliers 1 à 12)

Atelier 1

Bonjour chers parents,

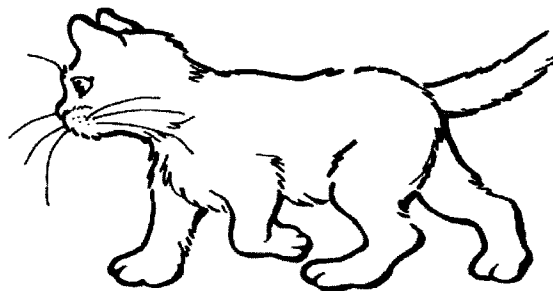
Kachou est venu pour la première fois à la garderie aujourd'hui. Il s'est présenté à tous les amis du groupe. Vous pouvez poser des questions à votre enfant pour qu'il vous en dise plus sur son nouvel ami.

Kachou vient à la garderie pour aider les amis à bien jouer ensemble parce que ce n'est pas toujours facile à cet âge.

Aujourd'hui, nous avons appris à faire des belles demandes aux amis. Vous pouvez féliciter votre enfant lorsqu'il fait des efforts pour faire de belles demandes.

Voici des exemples de belles demandes à utiliser à la garderie ou bien à la maison avec les frères et sœurs :

- Veux-tu jouer avec moi?
- Est-ce que tu me prêtes ton jouet?
- Est-ce que je peux m'asseoir à côté de toi?



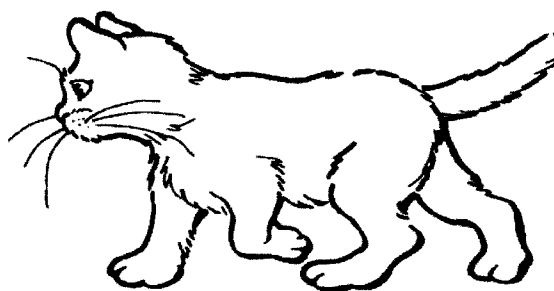
Atelier 2

Bonjour chers parents,

Aujourd'hui, Kachou est revenu à la garderie pour montrer à votre enfant qu'il sait bien s'amuser avec les autres amis de son groupe.

Votre enfant apporte sa création à la maison afin de vous montrer son bon travail en équipe. Il doit la rapporter demain pour que son coéquipier l'apporte à son tour à la maison. Ensuite, cette création doit être de retour à la garderie.

Vous pouvez féliciter votre enfant lorsqu'il joue bien avec les autres ou même lorsqu'il fait un bon travail d'équipe avec vous.



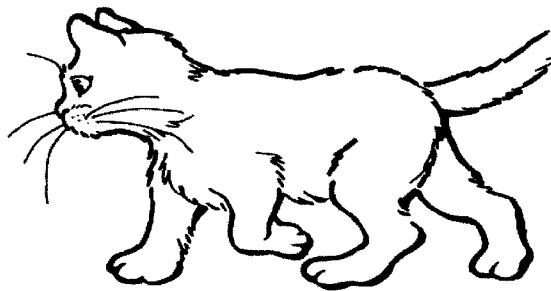
Atelier 3

Bonjour chers parents,

Aujourd'hui, votre enfant a appris les différentes émotions de base, soit : joie, tristesse, colère et peur.

Vous pouvez demander à votre enfant de vous nommer ce qui lui fait ressentir ces différentes émotions. Par exemple : Est-tu capable de me dire une chose qui te rend joyeux?

Demandez lui aussi s'il se souvient des différentes émotions apprises et de l'histoire que Kachou a racontée.

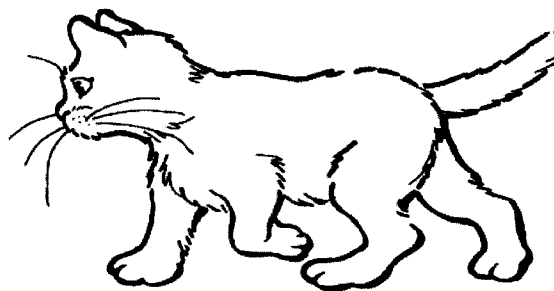


Atelier 4

Bonjour chers parents,

Reconnaître ses émotions et celles des autres peut être difficile à l'âge de votre enfant. Aujourd'hui, Kachou est venu faire une activité pour l'aider dans cette tâche.

Vous pouvez demander à votre enfant comment il se sent à différents moments de la journée. Vous pouvez même l'aider à trouver les différentes émotions qu'il peut ressentir. Cela l'aide à apprendre à se connaître et à découvrir ce qu'il ressent.



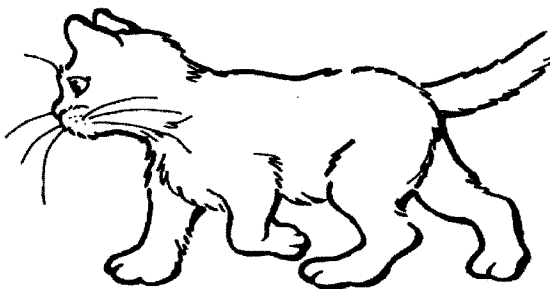
Atelier 5

Bonjour chers parents,

Kachou a montré à votre enfant que l'on doit souvent attendre son tour quand on est avec d'autres personnes.

En plus, votre enfant s'est fait félicité parce qu'il a bien été capable d'attendre!

Quand votre enfant attend bien son tour, vous pouvez le féliciter, car il aime beaucoup vous faire plaisir et il sera encouragé!



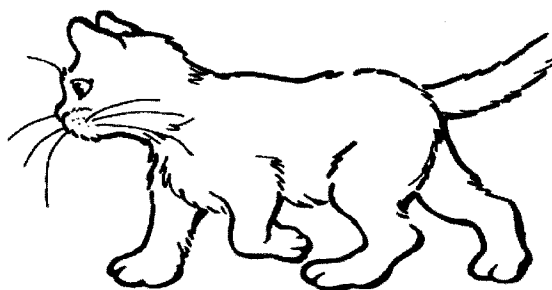
Atelier 6

Bonjour chers parents,

Kachou est venu à la garderie aujourd'hui pour montrer à votre enfant à écouter les autres quand ils parlent.

Votre enfant a appris qu'il parle avec sa bouche et qu'il écoute avec ses yeux et ses oreilles.

Vous pouvez le féliciter quand il écoute bien une autre personne qui parle. De plus, vous pouvez aussi lui montrer que vous l'écoutez avec vos oreilles et vos yeux. Cela lui permettra de voir que même maman et papa font comme lui.



Atelier 7

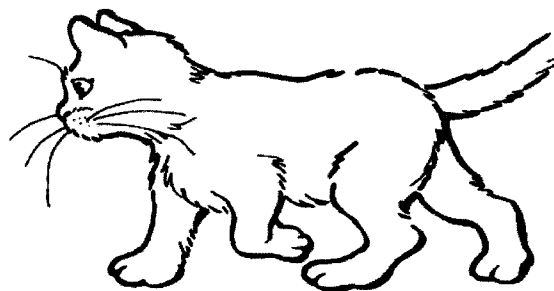
Bonjour chers parents,

Aujourd'hui, votre enfant a appris à se calmer. Il a appris à reconnaître les signes quand il est calme et quand il est agité.

Vous pouvez l'aider à se calmer en lui montrant comment et en le félicitant lorsqu'il y arrive.

Quelques signes quand nous sommes calmes :

- Respiration plus lente
- Mouvements plus lents
- Parle moins fort et moins vite
- Etc.



Atelier 8

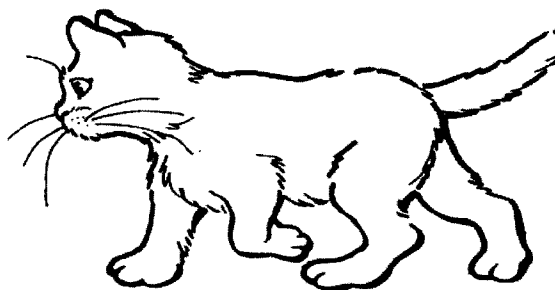
Bonjour chers parents,

Kachou est venu dans le groupe de votre enfant aujourd'hui pour lui apprendre qu'il ne peut pas toujours avoir ce qu'il veut. Parfois, il devra se faire dire non et cela peut être très fâchant.

Kachou a donc montré à tous les amis du groupe 2 petits trucs pour aider quand on se fait dire non.

- 1- On prend une grande respiration.
- 2- On dit avec des mots qu'on trouve ça difficile, qu'on est fâché ou qu'on n'aime pas ça.

Vous pouvez aider votre enfant en continuant à dire non quand c'est nécessaire et en le félicitant quand il réagit de la bonne manière.



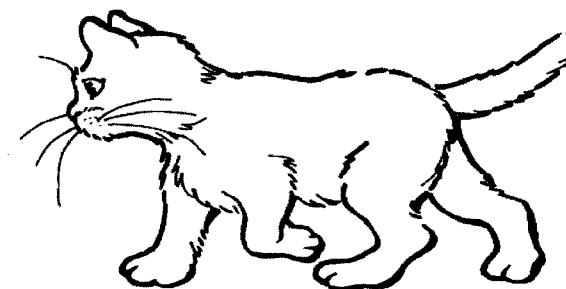
Atelier 9

Bonjour chers parents,

Aujourd'hui, votre enfant a appris ce qu'est de partager avec ses amis. Ce n'est pas toujours facile de devoir vivre avec 9 autres amis, surtout à l'âge de votre enfant.

Vous pouvez demander à votre enfant s'il a aimé partager avec ses autres amis et s'il a trouvé ça difficile.

Vous pouvez aussi le féliciter à chaque fois que vous constatez que votre enfant fait un effort pour partager, que ce soit avec ses frères / sœurs et/ou ami(e)s.



Atelier 10

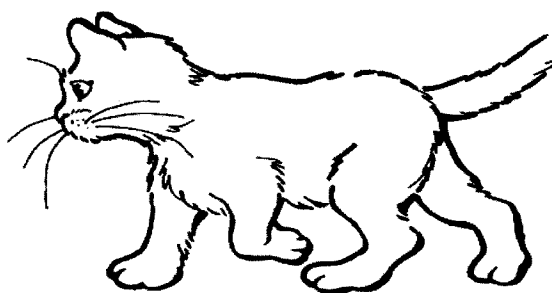
Bonjour chers parents,

Aujourd'hui, Kachou est venu montrer à votre enfant comment résoudre ses conflits de la bonne manière.

Il a appris 4 étapes :

- 1- Se calmer.
- 2- Parler des faits (ce qui s'est passé) et de nos sentiments (comment on se sent).
- 3- Chercher des solutions possibles.
- 4- Trouver et s'entendre sur une solution pacifique.

Vous pouvez demander à votre enfant s'il se souvient des 4 étapes pour résoudre ses conflits et le féliciter lorsqu'il tente de les résoudre de la bonne manière.

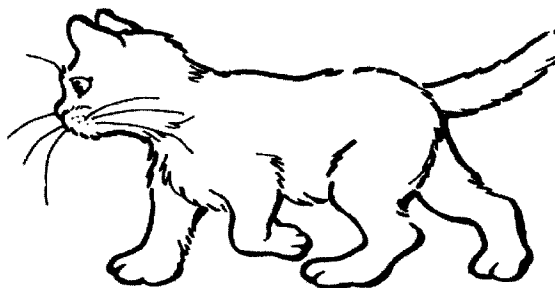


Atelier 11

Bonjour chers parents,

Aujourd'hui, Kachou est venu pour montrer à votre enfant à appliquer concrètement les 4 étapes de la résolution de conflits, apprises à la dernière séance, dans des situations de la vie quotidienne.

Vous pouvez lui demander de vous dire quelles sont les 4 étapes à suivre lorsqu'un ami ne veut pas partager, par exemple. Vous pouvez le féliciter pour son effort lorsqu'il essaie de vous les nommer.



Atelier 12

Bonjour chers parents,

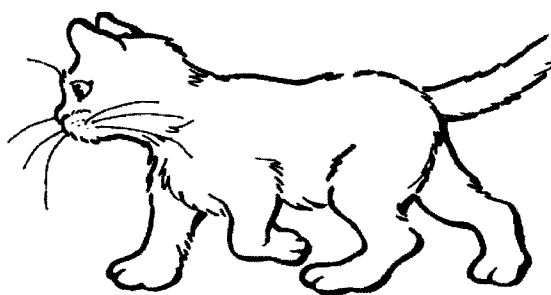
Cela fait maintenant 6 semaines que Kachou vient aider votre enfant à travailler ses relations avec les autres, puisqu'il s'agit de quelque chose de difficile à cet âge.

À l'aide des différentes lettres que vous avez reçues, vous pouvez continuer à encourager votre enfant dans l'acquisition de ces habiletés.

De plus, votre enfant est maintenant un diplômé du programme d'acquisition des habiletés sociales de Kachou. Vous pouvez demander à votre enfant de vous montrer son certificat.

Merci de votre collaboration au cours des dernières 6 semaines!

Si vous avez des questions ou des commentaires, n'hésitez pas à contacter Marilie Monzerolle, stagiaire à la maîtrise en psychoéducation.



Annexe IV

Certificat

Ce certificat est remis à :

La date

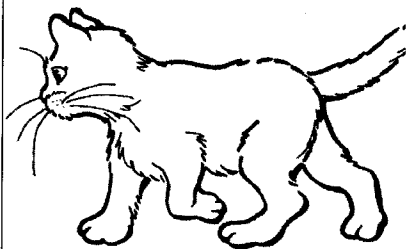
Nom de l'enfant

Pour son excellente participation au
programme de Kachou!

Bravo!

Tu es maintenant un(e) expert(e)
des habiletés sociales...

Directrice du programme



Annexe V

Journal de bord

1- # de l'atelier : _____

2- Contenu abordé : _____

3- Temps accordé à la théorie : _____

Temps accordé à la pratique : _____

4- Présence des enfants :

☐ Tous présents

Si non, qui manque-t-il? _____

Grille de l'exposition des enfants aux ateliers
(Suite journal de bord)

Nom de l'enfant	Nombre d'ateliers assistés

Liste à cocher (Conformité)

Items à vérifier	Oui	Non/NA	+/-
1. Retour sur l'atelier précédent.			
2. Présentation de l'atelier.			
3. Rappel des consignes.			
4. Présentation de tout le contenu prévu.			
5. Retour sur l'atelier.			

Commentaires :

Annexe VII

Grille d'observation de la qualité de la participation

Nom de l'enfant	Évaluation des comportements perturbateurs (0 à 3)

0 = Aucun

1 = à quelques reprises

2 = souvent

3 = très souvent

Commentaires : _____

Annexe VIII

Échelle de prosocialité du QECS (Évaluation des compétences sociales)

Comportement	Ne s'applique pas (0)	Comportement occasionnel (1)	Comportement fréquent (2)
1- Essaie d'arrêter une querelle ou dispute entre ses amis ou ses frère(s) et/ou ses soeur(s).			
2- Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.			
3- Essaie d'aider un ami (ou son frère ou sa soeur) qui s'est blessé(e).			
4- Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.			
5- Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.			
6- Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une gaffe.			
7- Offre d'aider un ami (ou son frère ou sa soeur) qui a de la difficulté.			
8- Aide un ami (son frère, sa soeur) qui se sent malade.			
9- Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.			
10- Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre			

Annexe IX

ENTREVUE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES INTERPERSONNELS

-E.R.P.I.-

(GROLEAU, 1990)

Nom de l'enfant : _____

Prise de mesure : Pré-test

Date : _____

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

Frédérique est mon ami(e). Hier, il/elle attendait en ligne pour sortir dehors, à sa garderie. Tout à coup, un ami lui a foncé dedans et il/elle est tombé(e) par terre.

- 1) Que penses-tu qu'il va arriver? Est-ce tu penses qu'il y aura une chicane entre Frédérique et l'autre enfant ou qu'il n'y en aura pas?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

- 2) Penses-tu que l'autre ami a foncé dans Frédérique par accident ou par exprès?

Par accident

Par exprès

- 3) Toi, qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait pour vrai?

- 4) Peux-tu me nommer deux autres choses que tu pourrais faire?

SITUATION 2 (Provocation par la moquerie – Taquinerie) :

Frédérique est en train de jouer dehors avec ses ami(e)s, c'est la période de jeux extérieurs. En courant, elle tombe par terre. En même temps, deux amis se mettent à rire.

- 1) Que penses-tu qu'il va arriver? Est-ce que tu penses qu'il va avoir une chicane entre Frédérique et les autres enfants?

- 2) Penses-tu que les deux amis riaient vraiment de Frédérique ou ils riaient de quelque chose d'autre?

Frédérique

Quelque chose d'autre

- 3) Toi, qu'est-ce que tu ferais si ça t'arrivait pour vrai?

- 4) Est-ce que tu es capable de nommer deux autres choses que tu pourrais faire?

SITUATION 3 (Rejet – Pas choisi) :

*Frédérique est dans la cours extérieure et les amis se préparent à jouer à un jeu.
Deux amis sont les chefs d'équipe et ils doivent choisir les autres amis pour faire des équipes.*

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

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

On fait comme si les chefs d'équipe choisissent tous les amis, mais pas toi...

- 2) Penses-tu qu'ils t'ont juste oublié ou qu'ils ont fait exprès de ne pas te choisir?

OUBLIÉ

FAIT EXPRÈS

- 3) Toi, qu'est-ce que tu ferais si ça t'arrivait pour vrai?

- 4) Est-ce que tu es capable de nommer deux autres choses que tu pourrais faire?

ENTREVUE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES INTERPERSONNELS

- E.R.P.I.-

(GROLEAU, 1990)

Nom de l'enfant : _____

Prise de mesure : Post-test

Date : _____

SITUATION 1 (Provocation physique – Recevoir un ballon dans le dos) :

Frédérique marche dehors dans la cour. Il/elle passe près d'un groupe d'enfants qui joue au ballon et il/elle reçoit un ballon dans le dos.

1) Que penses-tu qu'il va arriver? Est-ce que tu penses qu'il va avoir une chicane entre Frédérique et les autres enfants?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

2) Est-ce que tu penses que c'était un accident ou que les enfants ont fait exprès pour lancer le ballon dans le dos de Frédérique?

Par accident

Par exprès

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

4) Est-ce que tu peux nommer deux autres choses que tu pourrais faire?

SITUATION 2 (Provocation par la moquerie – La coupe de cheveux) :

Frédérique vient juste de se faire couper les cheveux. Il/elle arrive à la garderie le lendemain et entre dans son groupe. Lorsqu' il/elle passe devant deux enfants du groupe, ils se mettent à chuchoter et à rire.

1) Que penses-tu qu'il va arriver? Est-ce que tu penses qu'il va avoir une chicane entre Frédérique et les autres enfants?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

2) Penses-tu que les deux enfants riaient vraiment de Frédérique ou qu'ils riaient d'autre chose?

FRÉDÉRIQUE

AUTRE CHOSE

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

4) Est-ce que tu peux me nommer deux autres choses que tu pourrais faire?

SITUATION 3 (Rejet – Être rejeté) :

Frédérique est dehors, dans la cour de sa garderie. Il/elle va vers un groupe d'enfants pour leur demander de jouer avec eux.

1) Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu que les enfants vont dire oui à Frédérique ou ils vont lui dire non?

OUI

NON

PEUT-ÊTRE

Suppose que lorsque Frédérique leur demande de jouer avec eux, ils disent non.

2) Penses-tu qu'ils ne voulaient vraiment pas jouer avec Frédérique ou bien que c'est seulement arrivé comme ça?

NE VOULAIENT PAS

SEULEMENT COMME ça

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

4) Peux-tu me nommer deux autres choses que tu pourrais faire?

Annexe X

Test de compréhension des émotions multiples

Nom de l'enfant :

Date :

Histoire #1

Émotions Justifications Total

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #2

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #3

Émotions

Justifications Total

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #4

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #5

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #6

Émotions

Justifications Total

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #7

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #8

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #9

Émotions Justifications Total

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #10

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #11

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #12

Émotions

Justifications Total

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #13

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Histoire #14

Émotions :

1- _____

2- _____

Justifications :

1- _____

2- _____

Total émotions

Total Just.

Total

/48

/48

/96

Annexe XI

Questionnaire sur la résolution de conflits et le nombre de conflits

Nom de l'enfant: _____

Date : _____

Résolution de conflits	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
1- L'enfant propose des solutions par lui-même pour tenter de résoudre le(s) conflits avec un enfant et/ou une éducatrice.				
2- L'enfant s'éloigne physiquement, ignore lorsqu'un conflit survient avec un enfant et/ou une éducatrice.				
3- L'enfant menace verbalement ou par des imitations de gestes lorsqu'un conflit survient. (Ex : montrer le poing.)				
4- L'enfant frappe l'autre enfant et/ou l'éducatrice lorsqu'un conflit survient.				
5- L'enfant utilise un langage blessant envers l'enfant et/ou l'éducatrice avec qui il a un conflit.				
6- L'enfant pleure aussitôt qu'un conflit survient avec un pair et/ou une éducatrice.				
7- Combien de temps durent en moyenne les conflits de l'enfant?				

Nombre de conflits (source:éducatrice)	0	1 à 3	4 à 6	6 et plus
--	---	-------	-------	-----------

1- Au cours de la semaine, l'enfant a vécu combien de conflit(s), en moyenne, quotidiennement avec ses amis?

2- Au cours de la semaine, l'enfant a vécu combien de conflit(s), en moyenne, quotidiennement avec vous?

3- Demandez à l'enfant s'il pense qu'il s'est chicané avec ses amis aujourd'hui et notez la réponse ici.
(Non, un peu, beaucoup)

4- Demandez à l'enfant s'il pense qu'il s'est chicané avec vous aujourd'hui et notez la réponse ici.
(Non, un peu, beaucoup)

Annexe XII

Grille d'observation du temps passé en interaction positive

Enfants	Séquences d'observation (15 secondes)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enfant 1										
Enfant 2										
Enfant 3										
Enfant 4										

Codes :

- 1- Interactions positives : Joue avec quelqu'un, parle avec quelqu'un, etc.
- 2- Interactions négatives : Se chicane avec les autres enfants, dérange les jeux des autres, etc.
- 3- Autres : Ne joue pas, se promène dans le local, joue seul, etc.