

Université de Montréal

M'affirmer, ce n'est pas sorcier :  
Programme visant à prévenir le risque de victimisation  
chez les enfants de maternelle en améliorant  
leur capacité à s'affirmer positivement

Par Marie-Christine Côté [REDACTED]

École de psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

Travail présenté dans le cadre du cours PSE6607

Chargée de cours : Marie-Claude Salvas

12 juillet 2012

## Sommaire

La victimisation est une problématique qui est présente très tôt à l'école et qui entraîne des conséquences importantes chez les victimes à court terme et à long terme. Le programme d'intervention *M'affirmer, ce n'est pas sorcier*, qui est présenté dans ce rapport, vise à prévenir le risque de victimisation chez les enfants de la maternelle en améliorant leur capacité à s'affirmer positivement. Ce programme est inspiré des programmes *Vers le Pacifique*, *Contes sur moi*, *PATHS* et le *Cirque Farfelu*. Il a été implanté auprès d'une classe de maternelle d'une école primaire régulière de la Commission scolaire de Montréal. Les participants sont 14 enfants âgés de 5 ou 6 ans. Dix séances d'environ 50 minutes ont été animées auprès de ces élèves afin d'augmenter leur connaissance de soi, leurs habiletés à gérer les émotions et leurs habiletés à résoudre des problèmes relationnels. La mise en œuvre et les effets du programme ont été évalués. Un devis quasi-expérimental a été utilisé pour l'évaluation des effets : le protocole avec groupe témoin non équivalent. Deux sources ont effectué l'évaluation des effets; les enseignantes et les enfants. Les résultats obtenus par les enseignantes indiquent une différence significative favorisant le groupe expérimental pour tous les objectifs du programme et le but. En effet, les enfants du groupe expérimental démontrent une connaissance de soi plus grande au post-test que le groupe contrôle et cela est également vrai pour les habiletés à gérer les émotions et à résoudre les problèmes relationnels. Selon les résultats des enseignantes, la victimisation par les pairs est moins présente dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle à la fin de l'intervention. Cependant, certains résultats obtenus par les enfants sont différents de ceux obtenus par les enseignantes. Seulement un objectif général sur trois est atteint selon l'évaluation des sujets : le développement des habiletés à résoudre les problèmes relationnels. Le but évalué par les sujets ne démontre pas de différence significative au post-test. Les résultats obtenus en lien avec le programme, avec la mise en œuvre et avec la mesure des effets sont discutés dans ce rapport.

## Table des matières

<b>Sommaire</b> .....	i
<b>Introduction</b> .....	2
<b>Contexte théorique</b> .....	3
Description de la problématique .....	3
Définition de la problématique .....	3
Prévalence .....	4
Conséquences associées à la victimisation et trajectoire développementale.....	4
Facteurs de risque et de protection familiaux.....	6
Facteurs de risque et de protection sociaux.....	8
Facteurs de risque et de protection personnels .....	9
Perspective théorique .....	12
Cibles d'intervention.....	13
Chaîne développementale .....	14
Interventions déjà expérimentées.....	17
Synthèse de l'intervention dans le domaine de la victimisation.....	17
Présentation du tableau regroupant les programmes existants .....	17
Synthèse du tableau .....	18
Intervention proposée.....	34
Cibles d'intervention et leur pertinence dans la prévention de la victimisation .....	34
Influence des programmes existants .....	34
<b>Méthodologie</b> .....	35
Description de l'intervention .....	35
Sujets .....	35
But et objectifs .....	36
Animateurs.....	36
Programme et contenu .....	37
Contexte spatial.....	38
Contexte temporel et dosage de l'intervention .....	38
Moyens de mise en relation (gestion des apprentissages) .....	39
Stratégies de gestion des comportements .....	39
Code et procédure .....	40
Système de responsabilité.....	40
Stratégie de transfert de la généralisation.....	41
Système de reconnaissance.....	41
Évaluation de la mise en oeuvre .....	41
Composantes.....	41
Procédure .....	43

Évaluation des effets .....	44
Protocole .....	44
Construits évalués et procédure .....	45
<b>Résultats</b> .....	<b>50</b>
Évaluation de la mise en oeuvre .....	50
Contexte temporel et dosage de l'intervention .....	50
Moyens de mise en relation .....	50
Système de responsabilité .....	51
Stratégie de transfert de la généralisation .....	51
Système de reconnaissance .....	52
Exposition au programme .....	52
Conformité du programme .....	52
Qualité de la participation des sujets .....	53
Satisfaction des sujets .....	54
Application par l'enseignante des principes enseignés lors des séances .....	54
Jugement global sur la mise en œuvre et implications eu égard à l'évaluation des effets .....	54
Évaluation des effets .....	56
Résultats pour la connaissance de soi .....	56
Résultats pour la régulation des émotions .....	57
Résultats pour la résolution de problèmes relationnels .....	59
Résultats pour la victimisation .....	61
<b>Discussion</b> .....	<b>62</b>
Connaissance de soi .....	62
Régulation des émotions .....	62
Résolution de problèmes relationnels .....	63
Diminution de la victimisation .....	64
Éléments liés à la mesure des effets .....	64
Avantages, limites et pistes futures pour l'intervention .....	66
<b>Conclusion</b> .....	<b>69</b>
<b>Références</b> .....	<b>70</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>75</b>

**Table des tableaux et des figures**

Figure 1 : Chaîne développementale .....	16
Tableau 1 : Programmes et évaluations.....	19
Tableau 2 : Objectifs généraux et spécifiques.....	36
Tableau 3 : Contenu des séances .....	37
Tableau 4 : Évaluation de la mise en oeuvre .....	43
Tableau 5 : Évaluation des effets.....	46
Tableau 6 : Opérationnalisation de l'évaluation des effets .....	48
Tableau 7 : Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la connaissance de soi .....	58
Tableau 8 : Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la régulation des émotions.....	59
Tableau 9 : Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la résolution de problèmes.....	60
Tableau 10 : Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la victimisation .....	61

## Introduction

Pour la plupart des enfants, l'entrée à l'école est positive et le temps passé à la maternelle leur procure du plaisir. Ils font de nouveaux apprentissages et se développent, tant au plan scolaire qu'au plan social. Cependant, certains enfants vivent davantage d'expériences négatives dès leur entrée à la maternelle et ne savent pas nécessairement comment interagir avec les autres. Certains peuvent être des cibles de victimisation par les pairs plus agressifs et perçoivent leur début à l'école de façon négative. Cette problématique est présente à la maternelle dans une proportion qui n'est pas négligeable et les répercussions pour les victimes peuvent être très néfastes, tant à court terme qu'à long terme. Dans le présent rapport, une définition de la problématique ainsi que la prévalence de la victimisation seront présentées. La trajectoire développementale sera décrite selon le type de victimisation qui change à travers le temps. Les conséquences associées au fait d'être une victime, qui se manifestent différemment selon l'âge, seront mises en évidence. Par la suite, les facteurs familiaux, sociaux et personnels, qui sont associés à la probabilité d'être victime à l'école, seront expliqués. Des cibles d'intervention seront alors identifiées afin de prévenir la victimisation à la maternelle et les répercussions négatives qu'elle engendre. Une recension des interventions déjà expérimentées sera effectuée et une intervention sera proposée. Par la suite, il y aura une description complète de cette intervention selon les composantes de la structure d'ensemble (Gendreau, 2001). Une planification de l'évaluation de la mise en œuvre et de l'évaluation des effets de l'intervention sera également présentée, suivie des résultats de ces évaluations. Avant de conclure, l'interprétation de ces résultats et des pistes futures pour l'intervention seront présentées dans la discussion.

## 1. Contexte théorique

### 1.1 Description de la problématique

**1.1.1 Définition de la problématique.** Tout d'abord, il est important de comprendre que l'intimidation et la victimisation sont deux problématiques distinctes, même si elles sont reliées de près. En effet, l'intimidation représente le fait d'agir les actions négatives envers une personne tandis que la victimisation est le fait de les subir. Selon Olweus (1989), la victimisation est l'exposition répétée à des actions négatives intentionnelles, commises par une ou plusieurs personnes, qui implique un réel débalancement de pouvoir entre la victime et l'agresseur ou la perception d'un tel débalancement. Ces actions négatives peuvent être directes ou indirectes. Les formes de victimisation sont les suivantes : physique (par exemple, se faire frapper, se faire donner des coups de pied, se faire pousser, se faire cracher dessus), verbale (par exemple, se faire crier des noms ou des insultes et se faire rabaisser par des commentaires dérisoires), liée aux objets (comme de se faire taxer et de se faire briser ses biens) et relationnelle (le fait d'être la cible de fausses rumeurs ou d'exclusion sociale sont des exemples de telles actions), (Olweus, 1989). La victimisation à la maternelle prend généralement la forme suivante : les enfants se plaignent fréquemment d'être « achallé » par d'autres enfants et/ou ils rapportent se faire dire des choses blessantes régulièrement (Kochenderfer & Ladd, 1996). La victimisation relationnelle peut être plus difficile à détecter au préscolaire puisqu'elle se manifeste lors de situations plus subtiles, mais elle est bien présente. En effet, le fait d'exclure un camarade de classe parce qu'elle n'a pas les mêmes crayons que les autres enfants est un exemple de victimisation relationnelle présente chez des enfants d'âge préscolaire (Crick, Ku & Casas, 1999). Cette action a le même objectif que l'adolescente qui rejette une autre fille, car elle n'a pas des chaussures aussi à la mode que les siennes, c'est-à-dire l'exclusion sociale. Tous les types de victimisation sont présents à la maternelle, mais à mesure que les enfants grandissent, la proportion d'utilisation des différentes formes change (Crick, Ku, Casas, 1999). En effet, l'agression relationnelle indirecte commence à être davantage utilisée que l'agression physique, verbale et relationnelle directe qui sont les formes de victimisation les plus présentes au préscolaire (Crick, Ku, Casas, 1999; Monks, Smith & Swettenham, 2005). Le fait de dire à un pair qu'il ne peut pas jouer avec les autres enfants est une action relationnelle directe tandis que répandre une rumeur malicieuse dans le dos de la personne est une méthode indirecte, beaucoup plus utilisée à l'adolescence qu'à l'enfance (Monks et al., 2005).

Trois principaux groupes sont impliqués dans l'intimidation; les intimidateurs, les victimes-intimidateurs et les victimes (Camodeca, Goossens, Terwogt & Schuengel, 2002). Pour ce travail,

l'emphase sera mise davantage sur les enfants qui subissent la victimisation (physique, verbale, liée aux objets et/ou relationnelle) et qui ne font pas d'intimidation.

**1.1.2 Prévalence.** La prévalence de la victimisation à la maternelle varie entre 20% à 24% selon les études. Cette prévalence semble diminuer avec l'âge. Seulement 9% des jeunes ayant été victimisés à la maternelle seront stables dans le temps, ce qui est environ le pourcentage de victimisation qui est évalué chez les jeunes de 8 ans (Kochenderfer, Ladd, 1996a). Quelques raisons peuvent être énoncées afin d'expliquer cette réduction de la victimisation. Tout d'abord, l'agression diminue durant cette période, à mesure que les enfants grandissent, donc il y a moins de chance qu'un enfant soit victime (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006). De plus, en vieillissant, les enfants intimidateurs sont davantage en mesure de reconnaître les différents comportements des pairs qui les rendent plus vulnérables (peur, soumission, agression inefficace). Leurs cibles deviennent alors plus spécifiques et stables, ce qui résulte en un moins grand nombre d'enfants qui sont identifiés comme des victimes par les pairs (Alsaker & Valkanover, 2001; Rachael, Susan, Susan, 2010).

Il ne semble pas y avoir de consensus dans les études concernant la prévalence selon le genre. En effet, certaines études énoncent que les garçons sont plus souvent des cibles de victimisation que les filles (Laura, Patti, Carol & Richard, 2005; Perren & Alsaker, 2009) tandis que d'autres révèlent qu'il n'y a pas de différences significatives selon le genre (Kochenderfer & Ladd, 1996; 1997). Une raison peut expliquer cette différence. En effet, une étude a démontré une différence entre les garçons et les filles selon le type d'agressions commises où les garçons sont davantage victimes d'agression physique tandis que les filles sont davantage victimes d'agression relationnelle (Crick, Ku & Casas, 1999). Comme la victimisation relationnelle est plus difficile à percevoir et que les enfants ont plus de difficulté à l'évaluer, il est possible que cela affecte la variation de la fréquence de victimisation selon le genre présente dans certaines études (Monks, Smith & Swettenham, 2005).

**1.1.3 Conséquences associées à la victimisation et trajectoire développementale.** Plusieurs conséquences sont associées au fait d'être la cible de victimisation à la maternelle. Certaines sont immédiates et d'autres émergent sur une plus longue période au cours de la vie. Tout d'abord, l'effet négatif de la victimisation sur le sentiment du jeune envers l'école semble clair. En effet, dès la maternelle, les victimes ont des sentiments négatifs envers l'environnement scolaire et ils expriment davantage leur souhait d'éviter l'école (Kochenderfer & Ladd, 1996; Becky, Kochenderfer & Lade, 1996; Egan & Perry, 1998; Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010). Plus tard, au primaire, la



victimisation peut amener l'enfant à s'absenter de l'école de façon plus marquée que les autres enfants (Kochenderfer & Ladd, 1996). L'enfant ne perçoit pas l'environnement scolaire comme un lieu sécuritaire, au contraire, et il peut associer les apprentissages aux événements négatifs qu'il subit à l'école (Kochenderfer & Ladd, 1996). Le sentiment d'isolement, le fait de jouer seul volontairement ou de ne pas avoir d'amis avec qui jouer, est aussi une conséquence importante de la victimisation chez les enfants (Becky, Kochenderfer & Lade, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1996; Egan & Perry, 1998). Cette conséquence fait en sorte que l'enfant de maternelle, pour qui il est important de pratiquer ses habiletés sociales, ne peut le faire puisqu'il n'a pas l'occasion de les mettre en pratique (Rachael et al., 2010). Selon Arseneault et al. (2006), les enfants ont des habiletés à établir des relations interpersonnelles à leur entrée à l'école, mais ils les utilisent beaucoup moins après avoir été la cible de victimisation. Les effets négatifs peuvent donc se prolonger tout au long de leur parcours scolaire puisque l'enfant aura un retard par rapport aux autres pairs du primaire concernant les habiletés d'entrer en relation et d'entretenir des amitiés, ce qui accentue le risque d'être isolé socialement. De plus, la théorie de l'esprit plus faible chez les enfants victimes peut être une conséquence de la victimisation dû à l'isolement du groupe de pairs. La théorie de l'esprit est l'habileté à attribuer des états mentaux à soi et aux autres (comme des croyances, des désirs, des sentiments, des pensées, des intentions, etc.). La théorie de l'esprit développée chez l'enfant lui permet de comprendre et d'inférer avec justesse des intentions à des comportements agis par soi-même ou par d'autres personnes. Un enfant victime qui est isolé a donc moins d'opportunités de développer et de pratiquer les habiletés sociales cognitive comme la théorie de l'esprit puisqu'il est peu en contact avec les pairs (Monks & al., 2005; Renouf & al., 2010). Selon Renouf et al. (2010), un enfant qui a une théorie de l'esprit plus faible aura tendance à se baser sur ses expériences antérieures afin de décoder une intention chez les autres. Par conséquent, un enfant qui a été la cible de victimisation à plusieurs reprises sera enclin à percevoir les comportements des autres comme étant hostiles (biais attributionnels; l'enfant infère incorrectement des intentions négatives aux comportements agis par les pairs), ce qui aura pour conséquence d'augmenter son agressivité réactive (Troop-Gordon & Ladd, 2005). Dans ce cas, la victimisation joue un rôle modérateur entre une théorie de l'esprit peu développée chez l'enfant et l'agressivité réactive. L'estime de soi, plus précisément la perception négative de ses compétences sociales, constitue aussi une conséquence de la victimisation par les pairs (Egan & Perry, 1998; Troop-Gordon & Ladd, 2005). Se faire agresser de façon continue par les autres peut envoyer un message à la victime qu'elle est « poche », qu'elle n'est pas appréciée et qu'elle mérite ce qui lui arrive (Kochenderfer & Ladd, 1996). Comme l'estime de soi est affectée, des symptômes dépressifs ainsi que des problèmes internalisés constituent des conséquences de la victimisation par les pairs chez les enfants (Arseneault et al., 2006; 2008; Egan & Perry, 1998; Perren

& Alsaker, 2009). Selon Hodges, Boivin, Vitaro et Bukowski (1999), les problèmes internalisés et externalisés augmentent à la suite de la victimisation, mais seulement si l'enfant victime n'a pas d'ami mutuel. L'absence d'un meilleur ami mutuel est donc une variable modératrice dans la relation entre la victimisation et l'augmentation des problèmes de comportements. Selon Arseneault et al. (2006), les conséquences des garçons qui sont victimes sans être intimidateurs se limitent aux problèmes internalisés tandis que les filles qui sont victimes ont des problèmes de comportements externalisés ainsi qu'internalisés. Ces auteurs expliquent qu'en plus d'être associée à des émotions négatives, la victimisation est associée à un comportement violent et malfaisant envers les autres chez les filles.

En grandissant, les problèmes internalisés des enfants victimes augmentent, ce qui constitue un risque pour la dépression à l'adolescence et à l'âge adulte (Arseneault et al., 2006; Perren & Alsaker, 2009). De plus, selon Arseneault et al. (2006), les victimes utilisent beaucoup moins leurs habiletés interpersonnelles à mesure qu'elles grandissent. Dans le même sens, le manque de comportements prosociaux chez les enfants victimes augmente le risque de délinquance à l'adolescence, plus particulièrement chez les enfants qui démontrent aussi des problématiques externalisés (Arseneault et al., 2006). La victimisation pendant l'enfance prédit des problématiques d'anxiété à l'enfance ainsi qu'à l'adolescence (Beran & Violato, 2004; Sourander, Helstela, Helenius & Piha, 2000). De plus, le fait d'être fréquemment la cible de victimisation à l'enfance et à l'adolescence prédit les troubles d'anxiété chez les hommes adultes (Sourander et al., 2007). Même s'ils ne sont pas tous victimes après leur enfance, les jeunes de maternelle qui sont la cible de victimisation montrent une tendance à être des victimes même après leurs années d'études et à démontrer des signes précoces de problèmes de santé mentale (Arseneault et al., 2010). En plus d'être à risque de problèmes de santé mentale au cours de leur vie, les jeunes victimes sont aussi à risque de faire l'expérience de la victimisation au travail et d'être victimes de violence familiale (Arseneault et al., 2010).

**1.1.4 Facteurs de risque et de protection familiaux.** Plusieurs auteurs ont démontré que le fait d'avoir une mère surprotectrice et contrôlante est un facteur de risque pour l'enfant d'être une cible de victimisation par les pairs (Beran & Violato, 2004; Bowers, Smitch & Binney, 1992; Georgiou, 2008; Ladd & Ladd, 1998; Rachael, Susan & Susan, 2010; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997). Selon Rachael et al. (2010), l'effet de la mère qui surprotège son enfant est évident dès l'entrée à la maternelle et persiste durant les années à l'école primaire. Selon eux, cet effet pourrait être expliqué par le fait que l'enfant n'a pas l'occasion de résoudre par lui-même les conflits. Il a donc de la difficulté à utiliser des stratégies efficaces dans ses relations interpersonnelles avec les enseignants et les

pairs à l'école. Selon Bowers et al. (1992), les victimes se retrouvent souvent dans des familles qui ont une structure très liée où il y a très peu de séparation entre les divers membres de la famille, ce qui peut amener une dépendance de l'enfant envers ses parents et une moins grande autonomie dans ses relations interpersonnelles avec les pairs. L'enfant peut ainsi avoir de la difficulté à faire les premiers pas et à établir des liens avec les pairs de sa classe lorsqu'il entre à la maternelle. La chaleur de la mère constitue par ailleurs un facteur de protection chez les enfants qui sont la cible de victimisation en favorisant un bon ajustement émotionnel et comportemental de l'enfant (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt & Arseneault, 2010). Dans le même sens, les parents des victimes démontrent peu de chaleur envers leurs enfants (Beran & Violatao, 2004). Selon Sourander et al. (2000), certains facteurs familiaux comme le niveau d'éducation des parents, le statut socioéconomique et la composition de la famille, n'ont aucune influence sur la victimisation.

Le style d'attachement est un facteur d'influence qui est présent dans certaines études sur la victimisation, mais qui semble mitigé. Troy & Sroufe (1987) ont démontré que les enfants de 4 et 5 ans avec un attachement insécurisant étaient davantage à risque de subir la victimisation que les enfants avec un attachement sécurisant. Selon ces auteurs, cette différence peut s'expliquer par le fait que les enfants entretiennent des relations sociales avec leurs pairs influencées par les premières expériences positives d'attachement avec leurs parents teintées de respect, de chaleur et de constance. Ces caractéristiques positives de la relation sécurisante entre le parent et l'enfant seraient alors recherchées par le jeune à travers ses relations avec les pairs, ce qui augmente la probabilité de vivre des expériences sociales positives à l'école. Walden et Baren (2010) ont trouvé des résultats similaires chez des enfants entre 4 et 8 ans et n'ont trouvé aucune différence significative entre l'âge et le sexe par rapport aux variables de l'attachement ou de la victimisation. Les parents des enfants ayant un attachement sécurisant sont des modèles de gentillesse, de compassion et d'empathie. Les enfants sont donc enclin à reproduire ces comportements dans leurs relations avec les pairs, ce qui favorise l'acceptation par les pairs et diminue les probabilités d'exclusion, ce qui diminue ainsi les chances d'être une victime (Georgiou, 2008). De l'autre côté, un enfant ayant des parents qui ne répondent pas à ses besoins ou qui répondent de façon inconstante ressent de l'insécurité et a une plus faible estime de soi. Ces caractéristiques peuvent rendre l'enfant plus vulnérable aux yeux des pairs puisqu'ils peuvent le percevoir comme étant soumis et comme n'ayant pas les capacités de riposter lors d'une attaque (Walden & Baren, 2010). Une étude a été effectuée avec des enfants de cinquième et de sixième année en lien avec l'attachement (Coleman, 2003). Cependant, les résultats mentionnés plus haut ne sont pas répliqués dans cette étude. Dans le même sens, l'étude de Monks et al. (2005) révèle que les enfants victimes de 4 à 6 ans ne démontrent pas de qualité d'attachement

insécurisant. Il n'y a donc pas de consensus dans les études en ce qui concerne le style d'attachement et le risque d'être une victime.

**1.1.5 Facteurs de risque et de protection sociaux.** Les pairs jouent un rôle primordial dans plusieurs études sur la victimisation. Un enfant qui a un faible statut social dans la classe et qui a des difficultés relationnelles dans le groupe de pairs est considéré comme étant une cible plus facile pour les enfants agressifs puisqu'ils considèrent qu'il ne sera pas en mesure de riposter ou d'avoir des amis pour le défendre (Crick, Ku, Casas, 1999; Perren, 2000). Même si les amis à la maternelle ne sont pas aussi intimes et exclusifs qu'à l'adolescence, ils sont importants dans une problématique comme la victimisation. Ils jouent un rôle de protection tout comme le statut social élevé et l'acceptation par les pairs (Laura et al., 2005; Perren, 2000; Rachael et al., 2010; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit & Bates, 1999). En effet, avoir des relations positives avec les pairs sert de protection contre la victimisation puisque les enfants qui sont aimés et appréciés par les autres ont beaucoup moins de chances d'être agressés par ceux-ci (Laura et al., 2005). Selon Rachael et al. (2010), les amis offrent l'opportunité à l'enfant de pratiquer ses habiletés sociales, ses habiletés de régulation émotionnelle, de résolution de conflits et ses stratégies d'adaptation diverses qui découragent généralement les pairs qui font la victimisation. Schwartz et al. (1999) ont démontré qu'avoir un ami lors de l'entrée à l'école primaire est un facteur de protection important qui agit comme variable modératrice en réduisant les risques à long terme de victimisation pour les enfants ayant des problèmes de comportement et qui favorise leur intégration sociale. Selon l'étude de Hodges et al. (1999), avoir un ami mutuel et perçu comme une source de protection diminue le risque de victimisation chez les enfants ayant des problèmes de comportement ou des problèmes internalisés. Lorsque l'ami est perçu comme offrant peu de protection, la relation entre les problèmes internalisés de l'enfant et la victimisation est plus élevée d'où l'importance d'évaluer la qualité, en plus de la quantité, des relations entre les amis. De plus, un ami qui démontre de la faiblesse et des comportements internalisés augmente le risque que l'enfant soit une victime (Hodges et al., 1999). Certes avoir des amis est important, mais la qualité de la relation l'est aussi (Hodges et al., 1999; Laura et al., 2005; Rachael et al., 2010). Une amitié de piètre qualité empreinte de jalousie, de conflits non résolus et de trahison rend l'enfant plus vulnérable à la victimisation par les pairs puisqu'il développe des stratégies de résolution de conflits mésadaptées comme la vengeance (Rachael et al., 2010). De plus, lorsqu'il y a plusieurs pairs agressifs dans une classe de maternelle, la probabilité qu'il y ait de l'intimidation est plus élevée (Laura, Patti, Carol & Richard, 2005). Comme il y a plus d'intimidation, certains pairs seront plus victimisés, donc la victimisation est davantage présente lorsque les pairs agressifs sont plus nombreux en classe.

Les études de Rachael et al. (2010) démontrent qu'une relation conflictuelle entre l'enfant et l'enseignant à la maternelle est considérée comme un facteur aggravant puisque l'enseignant sera moins enclin à intervenir lors d'une situation de victimisation impliquant l'enfant. Selon eux, la relation conflictuelle peut amener l'adulte à être moins empathique envers l'enfant et moins se préoccuper d'une situation de victimisation qui le concerne, ce qui envoie comme message aux autres enfants de la classe qu'ils peuvent continuer à victimiser l'enfant. Inversement, une bonne relation avec l'enseignant fait en sorte que l'adulte est plus alerte aux situations de victimisation impliquant l'enfant et fait en sorte qu'elles s'arrêtent. Cela constitue un facteur de protection pour l'enfant qui vient de perdre un ami et qui est capable de s'en faire un autre, mais il n'y a pas d'effets protecteurs pour les enfants qui sont seuls de façon chronique (Rachael et al., 2010).

**1.1.6 Facteurs de risque et de protection personnels.** Les comportements intériorisés (comportements de soumission et d'anxiété) des enfants victimes ont tendance à renforcer les enfants intimidateurs qui les attaquent puisqu'ils montrent de la vulnérabilité. Ils envoient ainsi un message qu'ils ne sont pas en mesure de se défendre et qu'ils se soumettront (Crick et al., 1999; Egan & Perry, 1998; Hodge et al., 1999; Perren & Alsaker, 2009). Selon Egan et Perry (1998), des difficultés d'auto-contrôle des émotions comme de pleurer facilement, de démontrer des signes d'anxiété et des signes de soumission, sont des exemples de comportements qui font que les enfants peuvent devenir des cibles de victimisation et maintenir leur statut d'enfant victime. Selon Hanish et Guerra (2000), les enfants de maternelle et de première année, contrairement aux enfants plus vieux, sont peu attentifs aux signes de retrait social, comme lorsqu'un enfant se tient à l'écart du groupe ou qu'il ne participe pas aux activités avec les autres. Ces auteurs démontrent que le retrait social n'est pas relié à la victimisation à la maternelle, afin de montrer l'importance de la soumission comme facteur prédictif de la victimisation à cet âge. Dans le même sens, des études démontrent que la plupart des victimes ont des problèmes à établir des limites et à se défendre efficacement (Hanish & Guerra, 2000; Perren, 2000; Schwartz, Dodge & Coie, 1993). En effet, selon Schwartz et al. (1993), les jeunes enfants victimes démontrent très peu de comportements d'affirmation comme des initiatives à commencer une conversation ou des habiletés de persuasion. Au contraire, les enfants qui sont les cibles de victimisation ont tendance à démontrer des comportements qui ne démontrent pas de capacité d'affirmation comme la soumission face aux initiatives des autres enfants. Leurs études démontrent ainsi le lien robuste qui existe entre les comportements de soumission et la victimisation chronique subséquente par les pairs.

Certaines victimes ont aussi tendance à démontrer des comportements extériorisés qui sont des facteurs de risque de devenir une cible puisqu'ils peuvent irriter et provoquer les enfants agresseurs (Egan & Perry, 1998; Hannish & Guerra, 2000; Hodges et al., 1999; Schwartz et al., 1999). Selon Hannish et Guerra (2000), des comportements agressifs inefficaces de la part des victimes en réponse aux gestes de victimisation augmentent le risque que les intimidateurs continuent de les attaquer. En effet, selon ces auteurs, les enfants agressifs interprètent les comportements des autres comme étant hostiles, ils répondent alors de façon agressive face aux gestes des autres ce qui prédit le rejet par les pairs et, par la suite, la victimisation. Selon Egan et Perry (1998), certains enfants victimes démontrent des comportements agressifs, dérangeants et provocants, mais ils sont moins prédictifs que d'autres problèmes sociaux, comme la soumission et les signes d'anxiété, pour l'augmentation de la victimisation. D'autres études, au contraire, ont trouvé que les enfants les plus sujets à la victimisation sont agressifs, plus agités et distraits (Kochenderfer & Ladd, 1996; Schwartz & al., 1999). Les habiletés de résolution de conflits agissent comme variable médiatrice entre le fait d'avoir une mère trop contrôlante et le fait d'avoir des conflits dans les relations en général (Rachael & al., 2010). Si l'enfant est capable de résoudre ses conflits en s'affirmant positivement sans réagir agressivement, l'effet négatif de la mère contrôlante par rapport aux relations subséquentes sera éliminé. Au contraire, si l'enfant avec une mère contrôlante ne possède pas ces habiletés, il entretiendra des relations interpersonnelles déficientes avec les diverses personnes de son environnement de façon générale et ne sera pas en mesure de résoudre les conflits efficacement, ce qui augmente le risque d'être victime (Rachael & al., 2010). Kochenderfer et Ladd (1997) et Camodeca et al. (2002) ont aussi démontré que, chez les garçons, résoudre des conflits par l'agressivité n'était pas une technique efficace, au contraire, elle augmente les risques de récidives des agresseurs et stabilise la victimisation. Cette stratégie de résolution de conflits fait en sorte qu'un cercle vicieux s'installe entre les agressions des intimidateurs, la réponse agressive des victimes et une augmentation subséquente des actes de victimisation. Dans leur étude, les stratégies de défense physique utilisées par les filles en réponse aux actes de victimisation n'étaient pas assez nombreuses pour tirer une conclusion sur leur impact. Les auteurs suggèrent que les actes de victimisation physiques sont souvent commis par des garçons intimidateurs alors les filles utilisent d'autres méthodes que l'agressivité physique pour se défendre.

Des auteurs ont trouvé qu'un déficit dans les habiletés sociales cognitives des enfants du primaire contribue à l'expérience de la victimisation par les pairs (Sutter, Smith & Swettenham, 1999). La théorie de l'esprit se développe graduellement chez les enfants de la petite enfance jusqu'à l'âge préscolaire. Les enfants qui ont une théorie de l'esprit moins développée ont davantage de facteurs

de risque associés à la victimisation : ils sont moins compétents socialement, ils sont de moins bons communicateurs et ils ont plus de difficulté à résoudre leurs conflits avec les pairs (Astington, W.J. & Edward, M.J., 2010). De plus, comme mentionné précédemment, une faible théorie de l'esprit amène l'enfant victime à attribuer des intentions négatives aux comportements d'autrui, ce qui a pour conséquence l'augmentation de l'agressivité réactive et, par conséquent, le maintien de l'expérience de la victimisation. Contrairement à l'étude de Sutter et al (1999), Monks et al. (2005) n'ont pas trouvé de différences significatives entre la théorie de l'esprit des victimes de maternelle et des non victimes. Monks et al. (2005) attribuent cette différence entre les deux études à l'âge des sujets; âge de maternelle dans leur cas et enfants plus vieux du primaire dans le cas de Sutter et al (1999). En effet, ils émettent l'hypothèse que les enfants victimes d'âge maternelle ne sont pas aussi stables dans le temps que les enfants plus vieux du primaire, ce qui peut expliquer le fait qu'il n'y a pas de profil cognitif clairement établi pour les victimes en bas âge. Ils énoncent tout de même qu'une faible théorie de l'esprit peut être un facteur de risque en ce sens où les agresseurs ciblent certains enfants qui ont des déficits dans les habiletés cognitives puisque ces enfants comprennent moins bien les comportements malveillants agis par les intimidateurs.

Avoir de bonnes compétences sociales comme la coopération, les habiletés prosociales et le sens de l'humour favorisent l'appréciation des pairs et la formation des amitiés, qui sont des facteurs de protection contre la victimisation (Egan & Perry, 1998; Hodges & al, 1999; Rachael & al., 2010). Dans le même sens, la majorité des victimes démontrent des déficits au plan des compétences sociales, ce qui les rend moins attirants pour les pairs et augmentent la victimisation avec le temps (Egan & Perry, 1998; Perren & Alsaker, 2009). Selon Perren et Alsaker (2009), le manque d'habiletés sociales apparaît seulement chez les victimes agressives. Comme mentionné précédemment, avoir de bonnes compétences sociales, favorisant un statut social élevé, constitue un facteur de protection pour l'enfant. Cependant, la confiance qu'il a par rapport à ce statut et par rapport à ses compétences sociales est aussi importante (Egan & Perry, 1998). Selon ces auteurs, le fait de percevoir ses capacités sociales comme bonnes et efficaces est en lien avec le fait d'avoir une estime de soi élevée. Ils expliquent aussi que les enfants qui ont une estime de soi élevée ont tendance à ne pas tolérer les attaques des pairs agressifs et se défendent de façon plus ferme et efficace. Malheureusement, pour les enfants victimes ayant des comportements à risque, un cercle vicieux a tendance à s'installer puisqu'ils ont une perception négative de leurs compétences sociales qui agit comme variable modératrice, ce qui augmente le risque de victimisation. La victimisation contribue alors à une perception encore plus négative des compétences sociales et à une diminution du sentiment de soi, ce qui augmente de nouveau la vulnérabilité à la victimisation par les pairs (Egan & Perry, 1998).

Selon les études de Brendgen et al. (2008), il n'y a pas de prédisposition génétique associée directement à la victimisation. Ball et al. (2008) ont cependant démontré que les gènes constituaient le facteur qui influence le plus quel enfant devient une victime. En effet, dans leur étude, l'influence génétique explique 73% du risque qu'un enfant soit la cible de victimisation et les influences environnementales représentent 27%. Les auteurs précisent que les influences de l'environnement peuvent agir de façons différentes sur chaque enfant et comprennent principalement les expériences à la maison et à l'école. Ils expliquent aussi que la victimisation n'est pas un trait de personnalité, mais que les facteurs génétiques peuvent influencer les caractéristiques individuelles des enfants, autant physiques (par exemple, poids, couleur des cheveux) que psychologiques (par exemple, anxiété), de façon à ce que le risque d'être une victime augmente. Ce sont donc des caractéristiques personnelles héritées qui constituent le lien entre les gènes et le fait d'être la cible de victimisation (Ball et al., 2008).

**1.1.7 Perspective théorique.** Un modèle théorique a été développé afin de démontrer la réciprocity du lien entre la victimisation chronique et les facteurs de risque sociaux-cognitifs et sociaux-émotionnels (Harris, 2009). En effet, ce modèle propose qu'un schéma de la victime se développe et se solidifie par les expériences de victimisation. La victimisation renforce les patrons de processus sociaux-cognitifs (perception négatives des comportements des autres, biais attributionnels, perception négative de leur capacité à résoudre un conflit) et sociaux-émotionnels (détresse émotionnelle, évitement, difficulté d'auto-contrôle des émotions négatives) inadaptés de l'enfant, qui sont des facteurs de risque augmentant la probabilité de revivre de la victimisation. Un cercle vicieux dynamique est alors créé et représente le schéma de la victime. Selon ce modèle, les enfants qui ont été victimes fréquemment semblent s'associer implicitement au fait d'être une victime, ils deviennent alors anxieux dans les situations où il est possible qu'ils subissent de la victimisation et ont de la difficulté à traiter l'information menaçante dans l'environnement (Rosen, Milich & Harris, 2007). Ils sont tellement certains d'être victimisés et ils sont en détresse, donc ils ignorent volontairement ou involontairement les indices de menaces de la part des pairs. Ils ne sont alors pas en mesure d'utiliser des stratégies d'adaptation efficaces afin de réagir correctement à la menace, ce qui augmente le risque de victimisation. De plus, la difficulté à réguler ses émotions est un élément observable par les agresseurs qui renforce leurs actions (Rosen & al., 2007). Ce schéma de la victime adopte la perspective du *social information-processing model* qui indique que les individus interprètent les comportements des autres selon leurs expériences antérieures (Crick & Dodge, 1994). En effet, les enfants victimes qui ont subi plusieurs situations de victimisation ont tendance à attribuer des intentions hostiles aux autres, surtout lorsque le comportement en question est ambiguë. Cette



perception de menace active alors le schéma de victime chez l'enfant qui s'identifie dans le rôle de victime, déclenchant ainsi des émotions négatives et des stratégies inefficaces comme l'évitement, l'agression réactive ou la soumission en réponse aux menaces des pairs.

Une étude longitudinale visant à tester le modèle du schéma de la victime a été effectuée avec 180 enfants de 9 à 13 ans sur une période de six mois. Cette étude a été effectuée afin de mesurer les relations entre l'accessibilité au schéma de la victime, la détresse émotionnelle et la victimisation par les pairs. Elle a effectivement démontré des résultats qui supportent ce modèle d'influences réciproques et dynamiques (Harris, 2009). Dans cette étude, la fréquence selon laquelle l'enfant est victimisé est fortement associée à son schéma de victime. Selon ce modèle, les interventions devraient porter sur la régulation des émotions des enfants afin qu'ils ressentent moins de détresse lors de situations d'agression par les pairs et qu'ils y répondent plus efficacement, brisant ainsi le cycle du schéma de la victime, ce qui diminuerait la victimisation. Selon Harris (2009), une approche purement comportementale visant à apprendre les habiletés sociales est importante, mais elle cible seulement une petite portion des difficultés des victimes. Comme les enfants sont envahis émotionnellement lors de situations de victimisation, ils ne sont pas toujours en mesure d'utiliser les stratégies de résolution de conflits. Harris (2009) suggère donc que des techniques de reconnaissance et de gestion des émotions seraient bénéfiques. Les enfants devraient apprendre à détecter les signes de menace malgré ces émotions et y répondre efficacement sans activer le schéma de victime. Finalement, il suggère la présence de pairs prosociaux dans l'intervention.

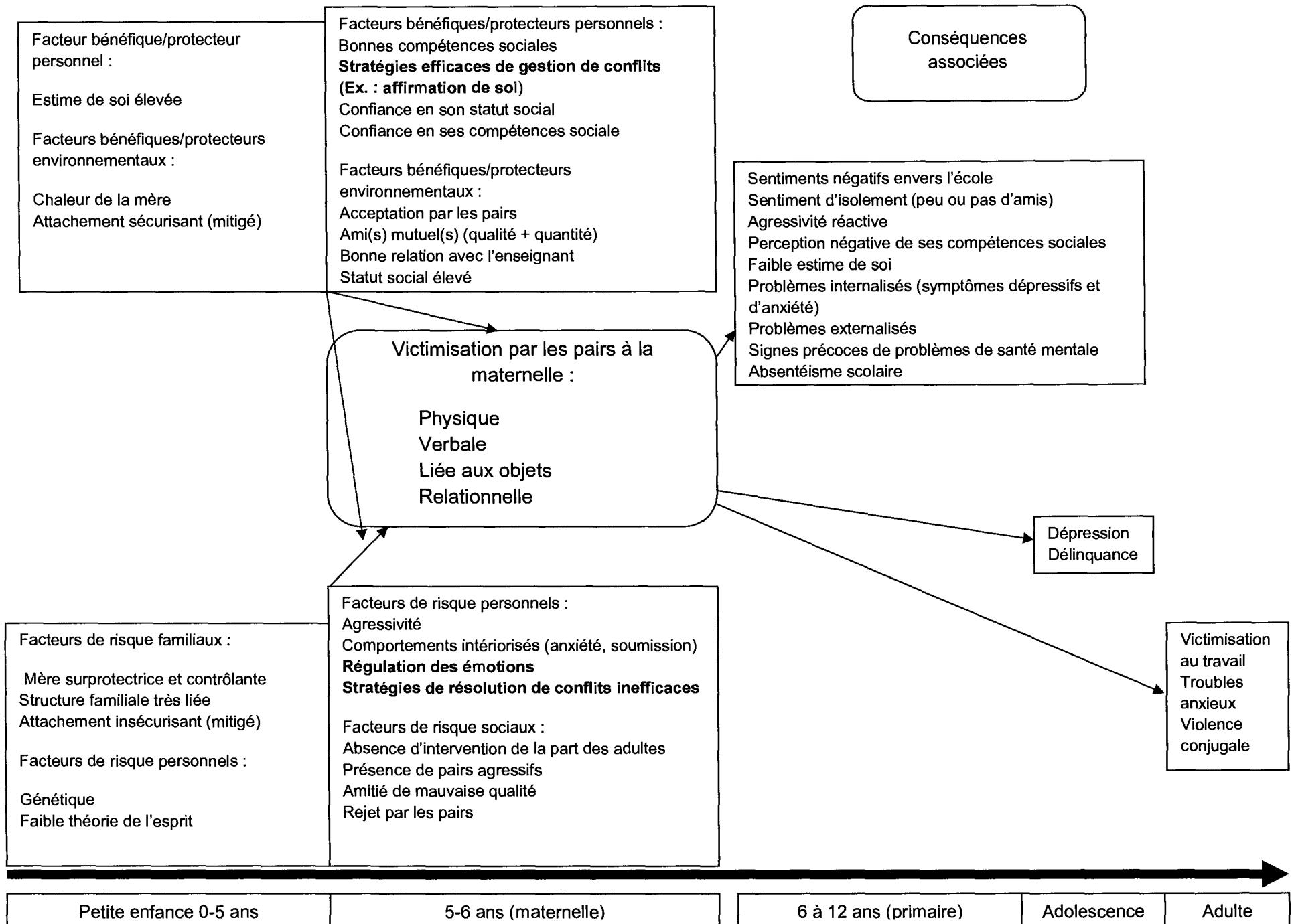
**1.1.8 Cibles d'intervention.** La prévention et/ou l'intervention immédiate est importante face à la victimisation. En effet, l'exposition prolongée à cette problématique peut occasionner des problèmes d'adaptation et de santé mentale importants chez les enfants (Arseneault et al., 2006; 2008; Kochenderfer & Ladd, 1996a). Les enfants de maternelle seront ciblés dans l'intervention puisque la victimisation est présente de façon importante à cet âge. De plus, certaines conséquences sont immédiates et prédisent des problèmes d'ajustement durant l'enfance, l'adolescence et la vie adulte. Certaines victimes le resteront toute leur vie. Le nombre de victimes diminue avec l'âge, mais la majorité des adolescents victimes le sont depuis leur entrée scolaire. Il est donc important d'intervenir tôt afin d'éviter le maintien ou l'aggravation de la problématique, en brisant le pattern de vulnérabilité des victimes. En milieu scolaire, où je fais mon stage, le mandat consiste principalement à intervenir auprès des enfants à l'école. En effet, le mandat ne consiste pas à intervenir auprès de la famille et peu auprès des enseignantes, ce qui est pris en considération dans le choix des cibles d'intervention. Une sensibilisation auprès des enseignantes sera pertinente pour qu'elles soient

alertes aux situations de victimisation, mais l'intervention portera davantage sur les caractéristiques individuelles des enfants compte tenu du milieu où l'intervention aura lieu. Il est donc possible d'agir sur les facteurs personnels des enfants qui pourront à leur tour influencer certains facteurs sociaux importants comme le fait d'avoir des amis à la maternelle. En effet, les études suggèrent d'intervenir sur les habiletés sociales de l'enfant, comme l'affirmation de soi et sur les habiletés à se faire des amis afin d'améliorer les relations avec les pairs (Arseneault et al., 2006; Hodges & al., 1999; Perren & Alsaker, 2009). Selon le modèle du schéma de la victime, les interventions devraient inclure des pairs prosociaux puisque ceux-ci peuvent servir de modèles positifs pour les enfants plus à risque. De plus, inclure des pairs avec de bonnes habiletés sociales évite l'étiquetage des enfants qui sont plus à risque et offrent l'opportunité aux enfants de créer des liens d'amitié avec des pairs positifs. Les interventions pour la victimisation devraient aussi porter sur la régulation des émotions pour que les enfants utilisent leurs habiletés sociales de façon efficace dans l'interaction (Harris, 2009). En travaillant sur la régulation des émotions et sur les habiletés sociales comme la résolution de conflits, les enfants seront en mesure de répondre plus efficacement aux agressions, en s'affirmant positivement, ce qui aura pour effet de diminuer leur fréquence et ainsi réduire la victimisation par les pairs. Comme les pairs sont importants dans l'intervention et que les habiletés sont bénéfiques pour tous, il est pertinent de faire de la prévention auprès de tous les élèves de la classe. De plus, la victimisation est moins stable à la maternelle, donc il est plus difficile de cibler les enfants qui en seront victimes de façon chronique.

**1.1.9 Chaîne développementale.** La figure 1 illustre la chaîne développementale de la problématique de la victimisation par les pairs. Les différents facteurs de risque et de protection personnels, familiaux et sociaux présentés dans cette chaîne influencent la probabilité que l'enfant soit une cible de victimisation, à la maternelle ou plus tard lors de son parcours scolaire. Plusieurs caractéristiques individuelles suggèrent le profil d'une victime qui sera influencé par les expériences environnementales. La victimisation est une problématique récurrente puisque plusieurs facteurs de risque sont aussi des conséquences de la victimisation comme la perception négative des compétences sociales et l'agressivité réactive. Certains cercles vicieux sont alors créés puisque les conséquences deviennent à leur tour des facteurs de risque d'être une victime. Dans la chaîne qui suit (figure 1), les facteurs de risque se retrouvent à la gauche et sont reliés à la victimisation par une flèche unidirectionnelle qui indique qu'ils peuvent mener à la problématique. Aucun facteur est assez puissant pour être une cause de la victimisation et la prédire à lui seul. Les facteurs de protection peuvent atténuer le lien entre certains facteurs de risque et la victimisation. Finalement, les conséquences associées se retrouvent à la droite de la chaîne et des flèches unidirectionnelles

partent de la victimisation pour pointer vers elles, indiquant que la victimisation peut causer certaines de ces conséquences chez l'enfant. Les cibles d'intervention choisies se retrouvent dans la section des facteurs de risque et des facteurs bénéfiques/protecteurs personnels. En effet, l'intervention préventive visera des modifications sur certaines des caractéristiques personnelles des enfants de maternelle. Celles-ci sont marquées en gras dans la figure 1. À la suite de l'intervention, une diminution des facteurs de risque suivants est attendue : la difficulté à réguler les émotions, la difficulté à résoudre des conflits adéquatement et la difficulté à s'affirmer positivement. Dans le même sens, il devrait y avoir une augmentation des capacités à s'auto-contrôler et à résoudre des conflits positivement, ce qui constituent des facteurs de protection contre la victimisation.

Figure 1 : Chaîne développementale



## 1.2 Interventions déjà expérimentées

**1.2.1 Synthèse de l'intervention dans le domaine de la victimisation.** La plupart des programmes sur la victimisation portent aussi sur l'intimidation. Souvent, les victimes constituent un volet d'un programme visant à réduire l'intimidation à l'école. Beaucoup de programmes sur la victimisation et l'intimidation sont adressés aux élèves du secondaire, mais il y en a aussi une bonne proportion qui vise la prévention dans les écoles primaires. Cependant, il y a peu de programmes s'adressant directement aux enfants de la maternelle. De plus, dans l'ensemble, les programmes sur la victimisation possèdent un volet école important qui consiste à mobiliser et à sensibiliser tous les acteurs ainsi que de faire un plan d'action école. Cette technique semble fonctionner pour une mobilisation de l'école entière, comme Olweus l'avait suggéré dans ses travaux sur l'intimidation. La plupart des programmes possèdent aussi des ateliers en classe portant sur l'intimidation et sur les émotions, mais cela ne constitue qu'une partie de l'intervention. Les programmes d'habiletés sociales dans le but de prévenir l'agression et de promouvoir les mécanismes d'adaptation sont présents en grande quantité à la maternelle et la plupart ont été évalués. Plusieurs programmes visent l'acquisition d'habiletés sociales de façon générale plutôt que l'amélioration des mécanismes d'adaptation dans des situations problématiques comme la victimisation. Le volet enfants de ces programmes est souvent le plus présent, complété généralement par un volet parents et/ou enseignants. L'approche cognitive-comportementale semble être très utilisée pour l'entraînement aux compétences sociales, autant pour les programmes sur la victimisation que sur ceux sur les habiletés sociales. Les moyens les plus utilisés pour l'apprentissage des compétences sociales dans les programmes pour les enfants de maternelle sont les brefs exposés de la part de l'animateur, les activités de bricolage, de dessin, les histoires, les chansons, les personnages, le renforcement positif et le modelage. Les comportements, les émotions et les pensées sont généralement des dimensions présentes dans les programmes visant à améliorer les compétences sociales et la résolution de conflits dans des situations problématiques.

**1.2.2 Présentation du tableau regroupant les programmes existants.** Le tableau 1 résume l'information concernant les différents programmes recensés en lien avec les cibles d'intervention et leur(s) évaluation(s) des effets. Les programmes sur la victimisation et l'intimidation possèdent un seul volet (enfants victimes) qui est pertinent pour mon intervention et les enfants de maternelle ne sont généralement pas ciblés. Voilà pourquoi la majorité des programmes recensés dans le tableau sont des programmes visant à améliorer les difficultés des enfants qui mènent à devenir une victime (régulation des émotions, habiletés de résolution de conflits) afin d'augmenter l'affirmation de soi et

prévenir la victimisation. En effet, ces facteurs sont dominants dans la chaîne développementale et influencent de façon importante les probabilités d'être la cible de victimisation par les pairs.

**1.2.3 Synthèse du tableau.** Les résultats du programme des amis de Zippy sont intéressants puisqu'ils démontrent une amélioration de l'adaptation émotionnelle et comportementale des enfants ainsi que l'utilisation de stratégies d'adaptation efficaces. De plus, ce programme inclut une partie pour gérer les situations d'intimidation et de victimisation. Ce programme inclut 24 séances à animer, ce qui est beaucoup dans le cadre du projet d'intervention. Même s'il est fréquemment utilisé, le programme de Fluppy n'a pas été évalué, ce qui représente une faiblesse. Les cibles d'intervention rejoignent celles que j'ai choisi, mais le volet parent ne pourra pas être effectué dans mon cas. De plus, son objectif est de réduire l'agressivité et les problèmes de comportements, ce qui représente seulement une partie des composantes à améliorer chez certains enfants victimes. Vers le Pacifique est un programme qui démontre une réduction des problèmes externalisés et des problèmes internalisés qui sont des facteurs de risque de la victimisation. Cependant, il a aussi un volet famille qui devra être supprimé. Second Step possède un contenu très intéressant puisqu'il met l'emphase principalement sur mes cibles d'intervention et le lien entre les émotions, les pensées et le comportement. Cependant, l'évaluation des effets n'a pas été effectuée avec les enfants de maternelle. De plus, les résultats démontrent une augmentation des compétences sociales, mais ne démontrent pas de diminution des conduites agressives chez les enfants. Les résultats du programme Steps to respect n'ont pas diminué la victimisation même s'ils ont amélioré d'autres aspects. De plus, il n'est pas destiné aux enfants de maternelle et une partie du programme est le volet école. Les habiletés enseignées sont cependant très intéressantes puisqu'elles sont en lien direct avec la victimisation par les pairs et certains éléments sont pertinents comme de référer à un adulte en qui l'enfant a confiance en cas de victimisation. Les thèmes des programmes du Cirque Farfelu et de Contes sur moi sont étroitement liés aux cibles d'intervention. Ces deux programmes possèdent également un moyen de mise en relation pertinent et efficace pour les enfants de maternelle : les histoires. Une limite à considérer pour le Cirque Farfelu est que les activités sont conçues pour des groupes de garderie d'environ huit enfants. De son côté, Contes sur moi contient trop de séances considérant le temps prévu pour le projet d'intervention. Finalement, PATHS est un programme qui a été évalué et qui est reconnu comme étant efficace. Il est aussi très chargé en ce qui concerne le nombre de séances, mais les moyens de mise en relation sont intéressants et pourront être utiles pour améliorer les cibles d'intervention.

Tableau 1 : Programmes et évaluations

*Programme les amis de Zippy*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Développé par Befrienders International (organisation pour la prévention du suicide)	Les amis de Zippy	Prévention universelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujets ciblés : Enfants de la maternelle et 1<sup>ère</sup> année</li> <li>• But : enseignement d'habiletés sociales et émotionnelles comme exprimer les sentiments, améliorer l'auto-contrôle, l'affirmation de soi et gérer des situations de conflits pour les enfants</li> </ul> <p>Les objectifs des différents modules sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Améliorer les habiletés de reconnaissance des émotions négatives et identifier les stratégies d'adaptation pour gérer ces émotions.</li> <li>2. Améliorer les habiletés de communication de leurs émotions</li> <li>3. Améliorer les habiletés des enfants à se faire des amis et à les habiletés d'adaptation face au rejet des pairs et à l'isolement.</li> <li>4. Améliorer les habiletés de résolution de conflits des enfants (cet objectif inclus une session pour améliorer les habiletés pour gérer des situations d'intimidation)</li> <li>5. Améliorer les habiletés des enfants à s'adapter au changement et aux pertes (comme la mort de quelqu'un)</li> <li>6. Améliorer les habiletés des enfants à utiliser des stratégies d'adaptation dans différentes situations</li> </ol> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 sessions de 45 minutes, une par semaine.</li> <li>• 6 histoires (6 modules) concernant des enfants et un insecte nommé Zippy.</li> </ul>

*Évaluation du programme les amis de Zippy*

Auteurs de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Protocole	Résultats proximaux et distaux
Mishara, B.L. & Ystgaard, M. (2006)	N= 636 Intervention = 422 Contrôle= 214	Pas de durée mentionnée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis quasi-expérimental</li> <li>• Sources : enseignants et enfants</li> <li>• Outils : des questionnaires standards aux enseignants : <i>Social Skills Questionnaire, Teacher Form, Elementary level, Schoolagers Coping Strategies Inventory</i>, des méthodes d'observation et interview aux enfants (mêmes instruments ci-haut)</li> <li>• Temps de mesure : avant et après</li> </ul>	<p>Effets à court terme :</p> <p>significatifs et démontrent une amélioration dans les habiletés d'adaptation avec les adversités quotidiennes, une augmentation des habiletés sociales et de l'empathie ainsi qu'une diminution des problèmes de comportement</p> <p>Effets à long terme :</p> <p>non disponibles</p>



Monkeviciene, O., Mishara, B.L. & Dufour, S. (2006)	Intervention = 140 Groupe contrôle = 106 enfants	Pas de durée mentionnée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis pré-expérimental</li> <li>• Sources : Enseignants et parents</li> <li>• Outils utilisés : <i>The Behavioral and Emotional Adaptation to the Transition Questionnaire, Problems Encountered Questionnaire</i> et <i>Reactions Observed in the New School Environment</i>.</li> <li>• Temps de mesure : après l'intervention</li> </ul>	<p>Effets à court terme : non évalués</p> <p>Effets à long terme : un an après la participation au programme</p> <p>Résultats plus élevés dans l'adaptation comportementale et émotionnelle à l'école et réaction plus positive face au nouvel environnement.</p> <p>Les enfants du groupe expérimental utilisaient davantage de stratégies d'adaptation efficaces et diversifiées.</p>
---	---	-------------------------	--	---

*Programme de Fluppy*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Capuano (1990)	Fluppy (adaptation du programme de prévention de Montréal)	Programme de prévention et d'intervention universelle et ciblée	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants du préscolaire à la 6<sup>e</sup> année avec ou sans problème d'adaptation.</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• visent l'apprentissage d'habiletés sociales, d'habiletés de résolution de conflits, d'habiletés de gestion des émotions et d'attitudes et de comportements qui favorisent l'établissement de relations positives avec autrui.</li> <li>• objectifs de proposer aux parents et de les conseiller pour des activités à faire avec leur enfant.</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme comprend trois volets (enfants, parents, enseignants)</li> <li>• 15 ateliers animés aux 2 semaines (enfants)</li> <li>• Le deuxième volet (parents), 20 rencontres</li> <li>• Le troisième volet (enseignants) : les soutenir dans l'application du programme d'habiletés sociales en classe.</li> </ul>

Le programme Fluppy est en cours d'évaluation présentement. Il n'a pas fait l'objet d'évaluation d'impact plus tôt dû au fait qu'il est adapté d'un programme qui a été expérimenté et évalué par une étude longitudinale. L'évaluation des effets de Fluppy n'est donc pas disponible.

*Programme Vers le Pacifique*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Créé par le centre Mariebourg (organisme communautaire de Montréal-Nord) et l'institut Pacifique	Vers le Pacifique	Prévention universelle	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants de 4 à 12 ans</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• But : Prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques</li> <li>• L'objectif général (enfants de 5 ans) : développement d'habiletés sociales favorisant des relations pacifiques chez les enfants et de les sensibiliser à la démarche de résolution de conflits.</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour la maternelle : 19 ateliers de 50 minutes, une fois au 2 semaines</li> <li>• Le programme comporte trois volets : Le premier est la résolution de conflits, le deuxième est la médiation par les pairs et la troisième est pour la famille et la communauté.</li> <li>• Thèmes : connaissance de soi, des sentiments, de l'empathie, de la gestion des sentiments, de la communication, de l'écoute et de la recherche de solutions. Les activités sont adaptées pour les enfants de 5 ans et maintiennent leur intérêt (bricolage, brefs exposés, chansons, coloriage, etc.)</li> </ul>

*Évaluation du programme Vers le Pacifique*

Auteurs de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Protocole	Résultats proximaux et résultats distaux
Bowen et al. (2006)	<p>N= 13 écoles</p> <p>Intervention : 8 écoles</p> <p>Contrôle : 5 écoles</p>	<p>4 ans (2001-2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis : quasi-expérimental</li> <li>• Sources : enseignantes et élèves</li> <li>• Outils : Questionnaire sur la résolution de conflit (milieu et fin), désignations comportementales, l'évaluation des conduites des enfants, l'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (fin des 4 années), questionnaire de l'environnement socio-éducatif (début et après 3 années), questionnaire général aux enseignantes (fin des 3 années)</li> <li>• Temps de mesure inscrits à la suite de chaque outil</li> </ul>	<p>Effets à court terme :</p> <p>gains significatifs sociocognitifs et comportementaux associés à la résolution de conflits.</p> <p>Effets à long terme :</p> <p>réduction des problèmes externalisés et des problèmes internalisés (peur, anxiété, isolement) chez les enfants.</p> <p>Les effets positifs sont moins grands chez les enfants d'école plus défavorisée.</p>

*Programme Second Step*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. (2000).	Second Step	Prévention universelle	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants du préscolaire/maternelle et aux élèves plus vieux du primaires (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle)</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévention de la violence : promouvoir les habiletés sociales et de réduire les problèmes socio-émotionnels en apprenant aux enfants les compétences pour l'empathie, la régulation des émotions (réduire l'impulsivité, l'agressivité, la colère, augmenter l'autocontrôle) et les résolutions de problèmes sociaux</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 à 26 leçons, une fois par semaine</li> <li>• cognitif-béavioral : les émotions, les pensées et les comportements sont des dimensions qui s'interinfluencent.</li> <li>• Le modelage, le jeu de rôle, la médiation verbale (utile pour l'empathie) ainsi que le renforcement sont utilisés dans l'apprentissage de la résolution de conflits et des habiletés sociales et émotionnelles.</li> </ul>

### Évaluation de Second Step

Auteurs de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Protocole	Résultats proximaux et distaux
Taub, J. (2001)	Intervention = 54 étudiants de 3 <sup>e</sup> à 5 <sup>e</sup> année  Contrôle : élèves d'une autre école	Janvier à Mai (4 mois)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis quasi-expérimental</li> <li>• Sources : Enseignants et enfants</li> <li>• Outils: The School Social Behavior Scale (enseignants). Les enfants étaient observés à des intervalles de 90 secondes au 3 temps de mesure</li> <li>• Temps de mesure : La 1<sup>ère</sup> mesure a été prise au début de l'intervention, la 2<sup>e</sup> à la fin de l'année scolaire et une 3<sup>e</sup> a été prise 1 an plus tard.</li> </ul>	<p>Effets à court terme :</p> <p>augmentation des compétences sociales. Les variables Suivre les directions de l'adulte et Engager des échanges appropriés avec les pairs se sont améliorés. Les comportements anti-sociaux n'ont pas diminué, malgré le fait que les comportements sociaux ont augmenté.</p> <p>Effets à long terme :</p> <p>L'effet 1 an après la fin de l'intervention a diminué, mais moins que l'école contrôle.</p>

*Programme Steps to Respect*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Frey, K., Edstrom, L.V.S & Hirschtein, M. (2005)	Steps to Respect	Programme de prévention universelle et ciblée	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les séances pratiques en classe commencent en 3<sup>e</sup> année ou en 4<sup>e</sup> année</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• But : Vise à réduire l'intimidation à l'école et à aider les étudiants à bâtir des relations de soutien avec d'autres pairs (relations d'amitié).</li> <li>• Apprentissage d'habiletés relationnelles, comment s'adapter dans une situation d'intimidation, comportements d'affirmation</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 à 14 semaines et consistent en 10 séances de 45 minutes</li> <li>• Participation de l'école entière dans la réduction de l'intimidation. En plus des interventions auprès des enfants, des règles doivent être établies dans l'école contre l'intimidation</li> <li>• Entraînement sélectif pour la victime et l'agresseur par la résolution de problèmes</li> </ul>

*Évaluation de Steps to Respect*

Auteurs de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Protocole	Résultats proximaux et distaux
Hirschtein, M.K., Edstrom, L.V.S., Frey, K.S., Snell, J.L. & Mackenzie, E.P. (2007)	N = 296 (3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année)	8 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis : Pré-expérimental</li> <li>• Sources : enseignants et enfants (questionnaire maison)</li> <li>• Outils : <i>Social-Emotional Learning Checklist—Bullying report</i> (une fois par mois par l'enseignant) et observations des enfants (5 minutes par semaine)</li> <li>• Temps de mesure pour observations : Pré-test (10 semaines à l'automne) et post-test (10 semaines au printemps)</li> </ul>	<p>Effets à court terme :</p> <p>les enfants rapportent plus de victimisation et des plus grandes difficultés à s'affirmer dans une telle situation. Les observations dans la cours n'ont pas observé cette augmentation de la victimisation.</p> <p>Le support pour la généralisation des habiletés et l'entraînement est associé à une réduction des comportements antisociaux dans la cours d'école, surtout pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.</p> <p>Effets à long terme :</p> <p>réduction de l'encouragement par les témoins lors d'une situation d'intimidation, même 2 ans après, et une réduction de la victimisation</p>



*Programme du Cirque Farfelu*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
<p>Yvette Lévesque, investigatrice du programme</p> <p>Florian Lévesque, auteur des histoires</p>	<p>Le Cirque Farfelu</p>	<p>Programme de prévention universelle</p>	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants d'âge préscolaire de 3 à 5 ans (adaptation du programme Contes sur moi)</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement de l'estime de soi et des compétences sociales</li> <li>• Apprendre aux enfants à vivre harmonieusement en groupe et à résoudre de façon positive les problèmes de vie en société, dès leur jeune âge</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 séances d'environ 30 minutes</li> <li>• Thèmes tels la connaissance de soi, le respect des différences individuelles, l'expression de la joie, de la tristesse et de la colère, le partage, l'entraide, la persévérance et l'effort</li> </ul>

Le programme du Cirque Farfelu n'a pas fait l'objet d'une évaluation, mais il est implanté dans plusieurs garderies. Le programme Contes sur moi dont il s'inspire a été évalué.

*Programme Contes sur moi*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Direction de santé publique de Montréal et CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies	Contes sur moi	Programme de prévention universelle	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année du primaire ainsi qu'à leurs parents</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser une intégration harmonieuse de l'enfant à la vie en société en développant ses habiletés sociales et ses capacités à résoudre pacifiquement les problèmes</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 26 à 47 activités adaptées au niveau scolaire des élèves</li> </ul>

*Évaluation de Contes sur moi*

Auteurs de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Protocole	Résultats proximaux et distaux
Bélanger, J., Bowen, F., & Rondeau, N. (1999)	<p>N = 165 enfants de maternelle pour le groupe expérimental</p> <p>N = 74 enfants de maternelle pour le groupe contrôle</p> <p>(issus de plusieurs écoles)</p>	3 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis : quasi-expérimental</li> <li>• Sources : enfants et enseignants</li> <li>• Outils : journal de bord, notes, questionnaires et entrevues</li> <li>• Temps de mesure pour observations : pré-test et post-test</li> </ul>	<p>Effets à court terme :</p> <p>L'évaluation met en évidence (lorsqu'au moins 50 % des activités sont réalisées régulièrement pendant l'année scolaire), des gains significatifs tant sur les plans comportemental que cognitif.</p> <p>Effets à long terme :</p> <p>Les mesures longitudinales montrent que le programme contribue au maintien des gains, à la généralisation des acquis, à l'accroissement de la motivation ainsi qu'au rendement scolaire lorsqu'il est appliqué sur plus d'une année.</p>

*Programme PATHS*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Greenberg, M.T. et Kushe, C.A. (1981)	PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)	Prévention universelle	<p>Sujets ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants d'âge primaire et PATHS adapté pour le préscolaire (3 à 6 ans)</li> </ul> <p>But et objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Augmente les habiletés à comprendre, exprimer et réguler les émotions (composantes importantes pour résoudre un problème efficacement)</li> <li>• Démontre aux enfants que tous les sentiments sont corrects à avoir, mais que les comportements ne sont pas tous corrects en réponse à l'émotion</li> </ul> <p>Modalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Séances de 20 à 30 minutes, 3 fois par semaine</li> <li>• Utilisation de « Feeling Boxes » pour chaque étudiant dans laquelle il y a les « Feeling Faces » pour la communication des émotions</li> </ul>

### Évaluation de PATHS

Auteurs de l'évaluation	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Protocole	Résultats proximaux et distaux
Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995)	Enfants de classe régulière (choisis au hasard dans 4 écoles) N = 83 pour le groupe expérimental  N = 109 pour le groupe contrôle  (moyenne d'âge de 8 ans)	1 an (temps de l'implantation de l'intervention)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis : Expérimental</li> <li>• Sources : enfants et enseignants</li> <li>• Outils : Non spécifiés</li> <li>• Temps de mesure pour observations : pré-test et post-test</li> </ul>	<p>Effets à court terme:</p> <p>Les enfants du groupe expérimental connaissent significativement plus de mots pour nommer les sentiments, il y a aussi une augmentation de la connaissance de 5 émotions complexes, plus d'exemples personnels appropriés sur les sentiments, amélioration du raisonnement sur ce que les autres ressentent et que les autres peuvent cacher des sentiments.</p> <p>Programme a cependant un petit effet en ce qui concerne les connaissances au niveau du fonctionnement des émotions</p> <p>Effets à long terme :</p> <p>Non spécifiés dans cette étude</p>

### 1.3 Intervention proposée

**1.3.1 Cibles d'intervention et leur pertinence dans la prévention de la victimisation.** Les cibles de l'intervention proposée sont l'affirmation de soi, la régulation émotionnelle et les habiletés de résolution de problèmes relationnels afin de prévenir les réactions inefficaces face à l'agression comme la soumission et l'agressivité. Ces réactions sont des facteurs de risque importants pouvant mener à la victimisation chronique par les pairs (voir figure 1). La connaissance de soi est cependant préalable à l'affirmation de soi puisqu'il est important que les enfants se connaissent afin de pouvoir affirmer ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, ce qu'ils tolèrent, ce qu'ils veulent faire, etc. De plus, la reconnaissance de leurs émotions est essentielle à la régulation émotionnelle, mais aussi à l'affirmation de soi puisque les enfants doivent être en mesure d'identifier ce qu'ils ressentent afin de le communiquer à l'autre (message clair). Les habiletés de résolution de problèmes sont aussi nécessaires pour prévenir et résoudre les relations conflictuelles avec les pairs qui peuvent mener à la victimisation. Le message clair qui sera enseigné aux enfants est bénéfique pour régler un conflit tout en s'affirmant positivement. En effet, l'enfant est amené à communiquer à l'autre ce qu'il ressent, pourquoi il ressent cette émotion et ce qu'il aimerait qui soit fait différemment la prochaine fois pour ne plus que la situation se reproduise. Lors d'un acte de victimisation, ce message dit à l'agresseur que l'enfant ne tolère pas d'être attaqué, ce qui est un facteur de protection contre la victimisation. La connaissance de soi, la régulation émotionnelle et les stratégies de résolution de conflits sont donc les cibles d'intervention du présent projet *M'affirmer, ce n'est pas sorcier* afin d'améliorer les capacités des enfants à s'affirmer positivement, et ainsi prévenir le risque de victimisation par les pairs. Comme la victimisation touche plusieurs enfants à la maternelle, qu'elle est moins stable à cet âge, que les habiletés enseignées sont des facteurs bénéfiques pour tous et que les pairs prosociaux sont importants, le programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier* s'adresse à tous les élèves de la classe de maternelle.

**1.3.2 Influence des programmes existants.** Les dix séances du projet seront principalement tirées des programmes *Vers le Pacifique*, *Contes sur moi*, *PATHS* et le *Cirque Farfelu* puisque les objectifs choisis sont abordés et poursuivis dans ces programmes. De plus, les trois premiers ont été reconnus comme étant efficaces et le dernier est implanté dans plusieurs garderies. Le *Cirque Farfelu* comprend des livres d'histoires imagées sur différents thèmes avec des personnages intéressants et captivants pour les enfants. Ce qui est intéressant dans ce programme est la continuité des personnages qui reviennent dans plus d'une histoire et qui servent de point de référence lors d'exemples. Les histoires seront choisies de façon complémentaire dans les programmes *Cirque Farfelu* (connaissance de soi et émotions) et *Vers le Pacifique* (émotions, résolution de conflits) selon

le thème des séances puisque le contenu abordé n'est pas présent au complet dans un seul programme. Peu d'activités du Cirque Farfelu seront choisies puisqu'elles sont conçues pour des groupes en centre de la petite enfance, composés de huit enfants. Les activités du projet *M'affirmer, ce n'est pas sorcier* seront majoritairement tirées de Contes sur moi et de Vers le Pacifique, préscolaire 5 ans, puisqu'elles sont adaptées aux groupes d'enfants d'une classe de maternelle. Elles seront sélectionnées selon l'objectif à atteindre. Par exemple, les habiletés de résolution de conflits présentées dans Vers le Pacifique conviennent davantage pour améliorer l'expression des émotions et l'affirmation de soi. En effet, le message clair est une partie importante de ce programme. Le programme Contes sur moi contient certaines activités intéressantes directement en lien avec les objectifs de la connaissance de soi comme la notion de qualité et de préférence. La présentation des émotions et les moyens de mise en relation s'y rattachant sont davantage ciblés et spécifiques dans le Cirque Farfelu, Vers le Pacifique et PATHS.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Description de l'intervention, composantes de Gendreau (Gendreau, 2001)

**2.1.1 Sujets.** Les sujets de l'intervention sont des enfants d'une classe de maternelle, d'environ 5 ans, puisque la victimisation est déjà présente en grande proportion à leur âge. De plus, la victimisation est associée à des répercussions négatives chez les enfants de maternelle même si elle n'est pas encore stable dans le temps. Au cours des années, la victimisation se stabilise et devient récurrente pour plusieurs enfants. Il est alors plus difficile de changer les « pattern » inadaptés des enfants victimes. La prévention est donc importante afin d'éviter le maintien et la stabilisation de la victimisation durant le parcours scolaire de l'enfant et ainsi réduire les conséquences qui y sont associées. Les sujets sont tous les élèves d'une classe puisqu'une grande proportion des enfants est victimisée (20 à 24%) à la maternelle et que ces élèves sont plus difficiles à identifier à cet âge (victimisation moins stable à la maternelle). De plus, la présence de pairs prosociaux est importante pour servir de modèles positifs et pour favoriser la création de liens entre les enfants. Les cibles d'intervention sont des facteurs bénéfiques, c'est-à-dire bons pour tous, ce qui justifie également l'intervention auprès de tous les élèves de la classe. Mon école de stage, où a eu lieu l'intervention, est située dans un quartier de niveau socio-économique faible, donc les enfants proviennent majoritairement de familles défavorisées. De façon générale, il y a environ la moitié des enfants qui sont d'origine québécoise et les autres enfants sont d'origine multiethnique. À cette école, il y a en moyenne une classe et demie par niveau scolaire. En maternelle, il y a deux classes : une est le groupe d'intervention et l'autre est le groupe contrôle. La classe expérimentale regroupe 14 enfants,

six filles et huit garçons, dont un qui était en maternelle l'année dernière. Une nouvelle élève est arrivée à la séance huit, mais elle n'a pas fait partie de l'évaluation du programme puisqu'elle n'était pas présente au pré-test. La classe contrôle regroupe 15 enfants, sept filles et huit garçons, tous nouveaux à l'école cette année. Le ratio d'enfants par classe a diminué depuis l'an dernier où ils étaient en moyenne 19 par groupe.

**2.1.2 But et objectifs.** Le but du programme est de prévenir le risque de victimisation chez les enfants de maternelle en améliorant leurs capacités à s'affirmer positivement. Les objectifs généraux et spécifiques sont présentés dans le tableau 2 afin de faciliter la compréhension.

Tableau 2  
*Objectifs généraux et spécifiques*

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
1. Les enfants développent une meilleure connaissance de soi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants nomment au moins une chose qu'ils aiment dans un contexte de relation avec un pair.</li> <li>• Les enfants nomment au moins une chose qu'ils n'aiment pas dans un contexte de relation avec un pair.</li> <li>• Les enfants sont capables de se trouver une qualité.</li> </ul>
2. Les enfants améliorent leurs habiletés de régulation des émotions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants expriment l'émotion ressentie.</li> <li>• Les enfants utilisent un moyen adéquat pour se calmer lorsqu'ils ressentent une émotion négative.</li> </ul>
3. Les enfants développent des habiletés de résolution de problèmes relationnels.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants utilisent une solution prosociale lors d'un problème relationnel.</li> <li>• Les enfants utilisent le message clair au moins une fois sur 2 lors d'un conflit (Comment je me sens, pourquoi je me sens ainsi, ce que j'aimerais).</li> </ul>

**2.1.3 Animateurs.** L'animatrice du programme était moi-même. L'enseignante était également présente pour co-animer et pour m'assister dans la gestion des comportements. De façon générale, pour que le programme soit implanté avec succès, l'animatrice doit être dynamique, enthousiaste, bien organisée et elle doit bien maîtriser le contenu des séances. Ces éléments sont importants afin de capter l'intérêt et l'attention des enfants tout au long de l'activité. Au delà du contenu, avoir de l'expérience avec des jeunes enfants est un atout afin d'adopter une approche adaptée à leur âge (se mettre à leur hauteur, être à l'écoute, avoir de la considération, etc.). L'animatrice doit aussi avoir les



habiletés pour gérer les comportements des enfants avec constance (nombre d'avertissements, application des conséquences).

**2.1.4 Programme et contenu.** Afin de faciliter la compréhension, cette partie est présentée dans le tableau 3 où le contenu des dix séances du programme est décrit.

Tableau 3  
*Contenu des séances*

Séance	Contenu abordé
1 <sup>ère</sup> séance	Cette séance était principalement utile pour mettre les enfants en contexte pour les activités à venir. Je me suis présentée (animatrice) puisque les enfants ne me connaissaient pas beaucoup et j'ai demandé à chacun de le faire aussi. Il y avait aussi une présentation aux enfants des personnages du Cirque Farfelu, du code et procédure et l'explication des contenus qui sont abordés lors des séances subséquentes.
2 <sup>e</sup> séance	La notion de différence physique a été discutée avec les enfants et illustrée par une histoire. La notion de qualité était également abordée et expliquée par des exemples. Les enfants ont réfléchi à une qualité qui les représente. De plus, ils se sont dessinés physiquement et ont fait part du métier qu'ils aimeraient faire plus tard.
3 <sup>e</sup> séance	Les goûts et les préférences sont différents pour chaque personne. Les enfants devaient réfléchir et déterminer ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas dans un contexte relationnel. Le contexte relationnel a été défini lors de cette séance (relation avec un pair).
4 <sup>e</sup> séance	La définition de ce qu'est une émotion a été présentée aux enfants. Il y a eu également une présentation des émotions de tristesse, joie et colère ainsi que des sensations associées à ces émotions.
5 <sup>e</sup> séance	Il y a eu une présentation des émotions de peur, de gêne et de déception à partir d'histoires ainsi que des sensations associées à ces émotions.
6 <sup>e</sup> séance	Les six émotions présentées précédemment ont été revues avec les enfants. Cette séance avait pour but l'intégration et la différenciation des six émotions. De plus, je leur ai expliqué qu'une même situation peut engendrer des émotions différentes chez différentes personnes. Quelques nouvelles émotions ont aussi été présentées moins en profondeur (nervosité, calme, surprise, inquiétude, fierté).
7 <sup>e</sup> séance	Il est correct d'avoir des émotions négatives, mais les réactions à ces émotions ne sont pas toutes adéquates. Le thème abordé était l'importance de se calmer et de se contrôler lorsqu'on ressent une émotion négative comme la colère ou la tristesse. Il y a eu une présentation et une discussion de différents moyens adéquats.
8 <sup>e</sup> séance	La définition de ce qu'est un conflit a été abordée. Un inventaire des différentes

---

solutions possibles à adopter lors d'un problème relationnel avec un pair a été effectué. Une différenciation a été faite entre les solutions adéquates et celles qui ne le sont pas. Les enfants ont choisis des solutions prosociales à des mises en situation.

- 9<sup>e</sup> séance Il y a eu présentation des étapes d'un message clair et de son importance lors d'un conflit afin de le régler de façon adéquate; être capable de s'affirmer et de dire à l'autre ce que tu ressens (1<sup>ère</sup> étape), pourquoi tu te sens ainsi (2<sup>e</sup> étape) et ce que tu aimerais la prochaine fois (3<sup>e</sup> étape). Quelques notions sur la communication ont aussi été abordées pour que le message clair soit bien adressé à la personne concernée (être en face de l'autre, attendre que l'autre nous regarde, etc.).
- 10<sup>e</sup> séance Un retour sur les étapes du message clair a été effectué. Il y a eu une révision de ces trois étapes (mises en situation, jeux de rôle). Cette dernière séance sur la résolution de problèmes relationnels intégrait le contenu des neuf séances précédentes (connaissance de soi, moyens pour se calmer avant de faire le message, reconnaître et partager son émotion à un pair, trouver la cause de cette émotion, faire le message clair).
- 

**2.1.5 Contexte spatial.** Les séances du programme se sont déroulées dans la classe de maternelle. Un coin de rassemblement au fond de la classe était déjà aménagé et les enfants étaient habitués de s'y rendre pour les discussions ou pour les explications de certaines activités. Il y avait suffisamment d'espace à cet endroit pour que les 14 enfants s'assoient en cercle par terre. Cela était nécessaire pour les histoires, l'explication des règlements et les discussions lors des séances du programme. Une petite chaise pour être à la hauteur des enfants était disponible pour l'animatrice. Pour les activités pratiques, les enfants avaient des places assignées à des petites tables de quatre élèves. Un babillard près du lieu de rassemblement était aussi disponible pour l'affichage des règlements et des images liées au contenu.

**2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention.** Le programme comprend dix séances d'une durée d'environ 45 à 50 minutes. Elles étaient animées une fois par semaine afin que les enfants aient le temps d'intégrer le contenu de la séance, d'y réfléchir et de pratiquer les habiletés au cours de la semaine. De plus, animer une seule séance par semaine permettait que le programme s'effectue sur une période plus longue. Le fait de faire une activité par semaine était aussi plus accommodant pour l'enseignante, ce qui est important afin de maximiser sa participation et son implication dans le programme. Le format général des séances était formulé comme suit : un rassemblement, un rappel des règlements et un retour sur la séance précédente (environ cinq minutes), une discussion sur le thème présenté et des exemples donnés (10 minutes), la lecture de

l'histoire et des questions associées (10 minutes), une activité pratique (20 minutes) ainsi qu'un bref retour sur la séance pour terminer (cinq minutes).

**2.1.7 Moyens de mise en relation (gestion des apprentissages).** Afin de concrétiser le contenu et de capter l'attention des enfants, des affiches servaient de support visuel pour illustrer plusieurs éléments du programme. Les personnages des histoires ont été présentés à l'aide d'affiches plastifiées tout comme les règlements contenus dans le code et procédures, les sentiments, les moyens pour gérer les sentiments, les solutions adéquates possibles à un conflit, les éléments pour une bonne communication et les étapes du message clair. De plus, les discussions avec les enfants étaient utilisées à chaque séance, des questions leur étaient posées sur le contenu abordé, des exemples leur étaient donnés et ils devaient eux aussi fournir des exemples personnels pour une meilleure compréhension du contenu. Ces discussions de groupe et les exemples donnés permettaient la participation active des enfants dans l'explication du thème et leur permettaient de faire des liens avec des situations réelles vécues. Lorsque la réponse donnée par un enfant était incomplète, un autre enfant pouvait alors la compléter. Les mises en situation imaginées ou racontées étaient utiles pour faire pratiquer certaines habiletés (émotions, message clair) en groupe à partir de situations fictives. Les histoires en lien avec le contenu abordé permettaient de capter l'attention des enfants puisqu'ils ont un grand intérêt pour celles-ci. Les questions associées étaient utiles pour amener les enfants à réfléchir à l'application de l'habileté dans les situations vécues par les personnages. Divers moyens ont été utilisés pour les activités pratiques qui permettaient la mise en application des habiletés enseignées : le dessin, le découpage, le collage, le jeu de mimes (émotions), les jeux d'association et les jeux de rôle (message clair). À la première séance, un duo-tang a été remis à chacun des enfants pour ranger les feuilles des activités effectuées. Un retour à la fin d'une séance représentait aussi un moyen important dans le programme afin de constater l'appréciation des enfants, les difficultés rencontrées lors des séances et l'intégration du contenu (les acquis). Le retour au début de la séance subséquente sur les habiletés apprises à la séance précédente permettait aux enfants de se remémorer les acquis. De plus, la répétition favorisait l'intégration du contenu.

**2.1.8 Stratégie de gestion des comportements.** L'explication du code et procédures à suivre était importante au début du programme. Par la suite, il y avait un rappel plus bref des règlements au début de chaque séance d'intervention. Les avertissements ont été utilisés pour gérer les comportements qui allaient à l'encontre des règlements. Un système était déjà en place dans la classe et était utilisé pour le programme. Le nom de chaque enfant se retrouvait dans le soleil au début de la journée. Lorsqu'il avait un avertissement, il sortait du soleil. Après un 2<sup>e</sup> avertissement, il allait dans le nuage et après le 3<sup>e</sup> avertissement, il se retrouvait dans la pluie. À la fin de la journée,

l'enseignante indiquait dans l'agenda où se situait l'enfant afin de le communiquer aux parents. Lors des activités, si un enfant dérangeait les autres continuellement et avait de la difficulté à s'arrêter, il était momentanément retiré de l'activité afin de se calmer à l'écart du groupe avec l'aide de l'enseignante. Il était réintégré dès qu'il était plus calme afin d'éviter qu'il manque trop de contenu. Le contenu manqué lui était réexpliqué lors de l'activité pratique. Cette mesure a été peu utilisée, seulement lorsque le comportement d'un enfant nuisait aux apprentissages des autres enfants du groupe. Un petit tambour était parfois utilisé pour avoir le silence du groupe. Le fait de fermer les lumières était un autre moyen efficace pour capter l'attention des enfants afin d'obtenir le silence, de calmer le groupe ou d'annoncer la fin de l'activité en cours. Le renforcement verbal était aussi fréquemment utilisé pour les comportements adéquats.

**2.1.9 Code et procédures.** Le respect était le code important à suivre lors du programme. Le respect de soi et des autres était traduit par les procédures suivantes : les enfants doivent lever la main pour parler et attendre leur tour de parole, écouter lorsque quelqu'un parle (un pair, l'enseignante ou l'animatrice) et rester assis lors des discussions ou lors des activités à la table. Le respect de l'environnement était traduit par les procédures suivantes: les enfants doivent ranger leurs crayons lorsque l'activité est terminée, pousser leur chaise à la fin de l'activité, ranger leur duo-tang et jeter le papier non utilisé au recyclage. La participation active des sujets était également essentielle dans le programme pour que les enfants assimilent bien le contenu et soient actifs dans leurs apprentissages. Pour ce faire, ils étaient encouragés à poser des questions, donner des exemples, répondre aux questions posées par l'animatrice et effectuer les activités pratiques en fournissant des efforts, au mieux de leur capacité.

**2.1.10 Système de responsabilité.** La classe possède un système de responsabilité et celui-ci a été repris lors des activités. Un enfant par table était responsable de prendre les feuilles pour l'activité et de les distribuer aux autres pairs de sa table. De plus, chacun avait la responsabilité d'aller chercher ses crayons, de ranger son duo-tang à la fin de la séance et de participer aux activités proposées. Pour sa part, l'animatrice avait la responsabilité de planifier les séances d'activité, de préparer le matériel nécessaire au déroulement de chaque séance (organisation), de faire la gestion de classe ainsi que d'animer les activités. L'enseignante avait la responsabilité de faire la gestion des comportements du groupe en partenariat avec l'animatrice lors des séances. Elle avait comme responsabilité de discuter à l'écart du groupe avec l'enfant qui avait trois avertissements ou qui dérangeait le groupe de façon importante. De plus, il était important qu'elle assiste à chaque séance afin d'être au courant du contenu abordé pour ensuite le pratiquer au quotidien avec les élèves au

cours de la semaine. Elle avait également comme responsabilité d'insérer la lettre aux parents dans l'agenda des enfants à la fin de la journée.

**2.1.11 Stratégie de transfert de la généralisation.** Un mot aux parents était envoyé dans l'agenda des enfants pour annoncer le début du programme. Des lettres leur étaient aussi envoyées au cours des activités afin de les renseigner sur les objectifs et sur le contenu des séances. Des conseils simples étaient inscrits afin de pratiquer ce qui a été appris, à la maison. L'enseignante était présente à chaque activité afin de connaître le contenu des séances. Elle était encouragée à travailler le contenu abordé au quotidien avec les enfants. Pour ce faire, une discussion a été effectuée avec elle afin d'expliquer l'importance d'utiliser les éléments appris lors de situations vécues en classe (conflits, émotions vécues). De plus, l'enseignante a été sensibilisée à l'importance de l'affirmation positive des enfants face à une agression ou à un conflit et à intervenir lorsque l'enfant a de la difficulté à s'affirmer adéquatement seul. Dans le même sens, une rencontre avec elle a été effectuée afin de la sensibiliser à la victimisation présente de façon importante à la maternelle. Parfois, il y avait aussi des petits exercices pour les enfants à faire pendant la semaine, en classe avec l'enseignante, en lien avec le contenu. Ces exercices étaient principalement donnés lorsqu'un nouveau contenu était abordé dans la séance et ils étaient courts pour ne pas surcharger l'enseignante. De plus, l'animatrice mentionnait aux enfants qu'il est important de s'aider mutuellement, entre eux, dans l'application des habiletés en dehors du contexte de l'activité (classe, récréation, service de garde). Les affiches des émotions et des étapes de résolution de conflits étaient accessibles de façon permanente en classe, dans le duo-tang de chaque enfant, afin que l'enseignante et les enfants puissent s'y référer à tout moment.

**2.1.12 Système de reconnaissance.** Les enfants étaient valorisés verbalement tout au long des séances lorsqu'ils participaient activement (répondaient aux questions, levaient la main, étaient en silence, mettaient des efforts dans l'activité proposée, etc.). Des renforcements verbaux étaient également donnés lors du retour considérant la participation des sujets tout au long de la séance. Les autocollants étaient aussi utilisés pour certaines activités bien exécutées par les enfants (effort, concentration, questions plus difficiles). À la fin du projet d'intervention, un diplôme leur a été remis pour souligner leur participation et leurs efforts tout au long du programme, ce qu'ils ont apprécié.

## **2.2 Évaluation de la mise en œuvre**

**2.2.1 Composantes.** Un résumé de la mise en œuvre est présenté dans le tableau 4. La première composante retenue pour l'évaluation de la mise en œuvre est le degré d'exposition au programme. En effet, il était pertinent de noter la présence des enfants à chaque séance pour

s'assurer qu'ils reçoivent l'intervention. Idéalement, les enfants devaient être tous présents aux séances. Les parents et les enfants connaissaient la journée de l'activité (vendredi). Même s'ils étaient généralement présents à tous les vendredis, il était possible que les enfants s'absentent pour des raisons externes à l'activité (exemple, maladie). Comme le nombre d'enfants du groupe d'intervention est grand, une séance n'était pas annulée même s'il y avait quelques absences puisqu'il est difficile de les avoir tous en même temps. Il était cependant possible d'annuler une activité s'il manquait trop d'enfants (plus de trois), ce qui n'est jamais arrivé. Noter les présences à chaque séance permet de considérer le degré d'exposition à l'intervention de chaque enfant. Cela peut aussi donner des pistes d'explication pour certains résultats, par exemple, un enfant qui a été absent à plusieurs reprises et qui ne démontrent pas d'amélioration en lien avec les objectifs. La conformité du contenu livré était une autre composante pertinente pour l'évaluation de la mise en œuvre. L'intervention planifiée devait être mise en place comme prévue pour que les résultats soient en lien avec le programme et ses composantes (contenu, temps, moyens, etc.). Toutes les parties planifiées devaient être effectuées et le temps attribué à chacune devait être respecté. De plus, la majorité des éléments présents dans les activités proviennent de programmes qui ont été validés, donc il était important de s'y conformer. Les écarts avec le guide d'animation du programme ont été notés. La troisième composante jugée pertinente à évaluer était le niveau de satisfaction des sujets. Cette composante est importante pour constater l'intérêt des participants aux activités. L'intérêt porté est lié à l'adhésion et à la persévérance au programme. Les moyens de mise en relation proposés dans le programme sont intéressants et adaptés pour les enfants de maternelle. Ces moyens jouaient un rôle important dans le niveau de satisfaction des enfants. Une autre composante évaluée était l'application des principes enseignés par l'enseignante. Cette composante était très importante pour la généralisation des acquis puisque l'enseignante était présente auprès des enfants de façon continue pendant la semaine. Les principes devaient être réutilisés par les enfants au cours de la semaine pour qu'ils puissent bien les intégrer. La dernière composante évaluée était la qualité de la participation des sujets. Elle est très importante puisque les enfants devaient être actifs dans leurs apprentissages et devaient s'engager pour assimiler de façon maximale le contenu présenté. De plus, les enfants devaient être plus autonomes dans leurs apprentissages puisque l'attention de l'adulte était divisée pour plusieurs enfants (14). Le degré de participation des sujets peut influencer de façon importante les résultats du projet. Un enfant qui démontre un engagement comportemental (participation en classe) et cognitif (efforts pour comprendre) assimile davantage les habiletés enseignées. Le projet tenait compte de cet élément en renforçant les efforts fournis par les enfants et la participation active en groupe (verbal, autocollant, certificat).

**2.2.2 Procédure.** Une grille regroupant le nom des enfants et les dates de chaque séance (10) était complétée pour la prise de présences (Annexe I). Cette même grille était également utilisée pour noter la qualité de la participation de chaque sujet après chaque séance, selon si elle était satisfaisante ou non, laissant aussi place à des données qualitatives pour préciser un moment de l'activité (discussion ou activité pratique). Pour la conformité du contenu, un journal de bord était rempli à la fin de chaque séance (Annexe III). Une description complète de la séance était effectuée et était comparée au guide d'animation décrivant l'intervention planifiée (Annexe II). Lorsqu'il était possible de le faire, un observateur externe (mon accompagnatrice) était présent lors de l'activité et faisait une description de la séance (ordre du contenu, temps accordé à chaque partie) afin d'éviter les biais liés à l'adhérence du programme. Certains biais peuvent effectivement avoir lieu lorsque l'animatrice évalue la conformité du contenu de son propre programme. Le niveau de satisfaction des sujets était évalué par une grille imagée complétée par les enfants après chaque séance (Annexe IV). L'application par l'enseignante des principes enseignés était évaluée par une grille qu'elle remplissait lors de la séance subséquente (Annexe V). Elle encerclait sa fréquence d'utilisation du contenu de la séance précédente auprès des enfants lors de la semaine : plusieurs fois, quelques fois ou pas du tout.

Tableau 4  
*Évaluation de la mise en oeuvre*

Construit	Source	Mesure	Items	Échelle
Vérification du degré d'exposition au programme	Grille avec liste des noms de chaque enfant	Ateliers auxquels chacun des participants ont assistés (Absent/présent). T2 à T11	--	0 ou 1
Vérification de la conformité du contenu	Journal de bord Guide d'animation Observateur externe	Nombre d'ateliers, temps passé à chaque partie du contenu, présence de chaque partie (fait ou non fait). T2 à T11	--	--
Niveau de satisfaction	Grille complétée par chaque enfant après chaque séance	L'enfant colore le cœur (Gros, moyen, petit) qui convient au niveau de satisfaction à la suite de la séance. T2 à T11	1 item	0 à 2

Qualité de la participation des sujets	Grille avec le nom de chaque enfant Données qualitatives accompagnant la grille	Participation satisfaisante ou non-satisfaisante (implication dans la discussion et l'activité, réponse aux questions, questions posées). T2 à T11	--	0 ou 1
Application par l'enseignante des principes enseignés lors des séances	Grille complétée par l'enseignante à chaque séance selon le degré d'utilisation des principes lors de la semaine précédente	L'enseignante encercle plusieurs fois, quelques fois ou pas du tout. T2 à T11	1 item.	0 à 2

Note : Pré-test : T1    Implantation de l'intervention T2 à T11    Post-test : T12

## 2.3 Évaluation des effets

**2.3.1 Protocole.** Le protocole d'évaluation privilégié est un devis quasi-expérimental; le protocole avec groupe témoin non équivalent. Ce devis a été choisi, car deux groupes de maternelle étaient à ma disposition (un qui a reçu l'intervention, l'autre qui était un groupe témoin). Un pré-test était nécessaire dans ce protocole. Les données du pré-test sont utiles pour confirmer la similarité entre les deux groupes. Le groupe qui recevait l'intervention a été choisi au hasard (tirage). Cependant, même s'il y a eu une répartition aléatoire pour l'intervention, le devis est quasi-expérimental puisqu'il n'y a que deux classes. Avoir un groupe témoin facilite néanmoins l'interprétation des résultats, beaucoup plus qu'un protocole pré-expérimental à groupe unique. En effet, une fois que les données du pré-test confirment la similarité, ce protocole contrôle adéquatement plusieurs facteurs tels que l'expérience antérieure des sujets, la maturation, l'opération de mesure et la constance de l'instrument (Ladouceur & Bégin, 1986). Si les données du pré-test ne sont pas équivalentes (niveaux de base), il sera important de le considérer dans l'interprétation des résultats au post-test. Deux temps de mesures ont été effectués, un au début de l'intervention (pré-test) et un à la fin de l'intervention (post-test). Un troisième temps de mesure à plus long terme devait être effectué pour évaluer le but, un mois après la fin de l'intervention. Il n'a cependant pas été fait puisque l'intervention a également débuté dans la classe contrôle après le post-test. Des analyses de la covariance (ANCOVA) sont utilisées pour comparer les résultats au post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle. Les résultats au pré-test sont contrôlés systématiquement à l'intérieur de l'ANCOVA pour toutes les analyses effectuées.



**2.3.2 Construits évalués et procédure.** Comme le devis choisi est un protocole à groupe, il n'y avait pas de mesures répétées dans l'évaluation des effets. Les construits évalués ont fait l'objet de mesures pré-test et post-test. Les objectifs spécifiques ont tous été évalués par les enseignantes et par les enfants (voir tableau 5), ce qui mesurera l'atteinte des objectifs généraux. Des items tirés d'instruments validés ont été utilisés pour certains construits. Le *Preschool Interpersonal Problem-solving test (PIPS)* (Myrna, Spivack & Jaeger, 1971) était pertinent pour l'évaluation de l'utilisation d'une solution prosociale par les enfants lors de problèmes relationnels puisque cet instrument comprend une mise en situation qui relate un possible conflit avec un pair. L'enfant est alors amené à nommer ce qu'il pourrait faire dans une situation semblable. Le *profil de développement en maternelle (PDM)* est un projet pilote qui offre le portrait de ce qu'est un enfant au préscolaire en lien avec les six compétences à acquérir. Il était pertinent puisque les items de la sous-échelle « Exprime ses sentiments et émotions » représentent bien le construit « Les enfants expriment l'émotion ressentie ». Des items maisons étaient cependant nécessaires pour les construits qui ne sont pas spécifiquement mesurés par des outils existants. Le questionnaire aux enseignantes (Annexe VI) et celui aux enfants (Annexe VII) comprenaient l'ensemble des items maisons et des items des instruments existants liés aux construits. Pour procéder à l'évaluation, les enfants du groupe contrôle et du groupe expérimental étaient sortis de leur classe et amenés dans un local, chacun leur tour, une à deux semaines avant l'intervention et la semaine suivant l'intervention. Les questions étaient lues à voix haute aux enfants, de façon individuelle, par l'animatrice. L'enfant nommait la réponse choisie par rapport à l'échelle de Likert (selon la fréquence d'apparition de ce que représentait l'item) ou nommait la réponse dans le cas d'une question ouverte. Chaque construit était également évalué par une autre source, soit l'enseignante, afin d'augmenter la fidélité des mesures. Le questionnaire regroupant tous les items a été remis aux enseignantes des deux groupes (expérimental et contrôle) deux semaines avant l'intervention et la semaine suivant l'intervention. Le construit « Diminuer la victimisation par les pairs » était également mesuré à ces deux temps par les sujets et les enseignantes à l'aide d'items intégrés dans le questionnaire, tirés et traduits du *Preschool Peer Victimization Measure* (Crick, Ku, & Casas, 1999). Cet instrument était pertinent puisqu'il évalue les différentes formes de victimisation à la maternelle. Une mesure supplémentaire à plus long terme était prévue pour ce construit, soit un mois à la suite de l'intervention. La procédure est la même que pour les temps de mesures précédents, mais les items à répondre devaient seulement être ceux qui portent sur la victimisation. Le tableau 6 représente l'opérationnalisation de l'évaluation des effets, qui sera nécessaire pour la comptabilisation et la comparaison des résultats obtenus.

Tableau 5  
Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instrument de mesure et sources d'évaluation	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
<p>Les enfants nomment au moins une chose qu'ils aiment en relation avec un pair.</p> <p>Les enfants nomment au moins une chose qu'ils n'aiment pas en relation avec un pair.</p>	Questionnaire maison (sujets et enseignante)	<p>L'enfant nomme ce qu'il aime en relation avec un pair (1).</p> <p>L'enfant nomme ce qu'il n'aime pas en relation avec un pair (1).</p>	T1, T12	<p>Sujets : nommer la chose</p> <p>Enseignante : échelle Likert en 5 points (Jamais ou presque jamais, parfois, régulièrement, souvent, toujours ou presque toujours)</p>	Non disponibles	Tous les sujets de la classe
Les enfants sont capables de se trouver une qualité.	Questionnaire maison (sujets)	L'enfant s'attribue une qualité (1)	T1, T12	<p>Nommer la qualité</p> <p>Enseignante : Likert 5 points</p>	Non disponibles	Tous les sujets de la classe
Les enfants expriment l'émotion ressentie.	Le profil de développement en maternelle (PDM) (enseignante et sujets)	Compétence affirme sa personnalité : Sous-échelle : Exprime ses sentiments et émotions (3)	T1, T12	<p>Sujets : Likert 3 points (Rarement ou jamais, parfois, souvent ou toujours)</p> <p>Enseignante : Likert 5 points</p>	Projet pilote du MELS	Tous les sujets de la classe
Les enfants utilisent un moyen adéquat pour se calmer lorsqu'ils ressentent une émotion négative.	Questionnaire maison (sujets et enseignante)	<p>Moyen donné par l'enfant (1)</p> <p>Utilisation du moyen par l'enfant lorsque nécessaire (1)</p>	T1, T12	<p>Sujets : nommer le moyen</p> <p>Enseignante : Likert 5 points</p>	Non disponibles	Tous les sujets de la classe

Les enfants utilisent une solution prosociale lors d'un problème relationnel.	Preschool Interpersonal Problem-solving test (PIPS) (sujets)	Nombre de solutions alternatives positives différentes données par les enfants à la suite d'une mise en situation imagée (problème avec un pair)	T1, T12	Sujets : Utilisation de vignette	Fidélité test-retest : 0,85	Tous les sujets de la classe
	Questionnaire maison (enseignante)	Utilisation de solutions prosociales lors de problèmes relationnels en classe (1)		Enseignante : Likert 5 points		
Les enfants utilisent le message clair au moins une fois sur 2 lors d'un conflit.	Questionnaire maison (Sujets et enseignante)	Consigne de donner les étapes du message clair à la suite de mises en situation (tirées de Vers le Pacifique)  Présence du message clair une fois sur 2	T1, T12	Sujets : nommer le message clair et échelle de Likert 3 points	Non disponibles	Tous les sujets de la classe
		Utilisation du message clair en situation de conflit (1)		Enseignante : Likert 5 points		
Diminuer la victimisation par les pairs.	Preschool Peer Victimization Measure (enseignante et sujets)	Victimisation physique et verbale (2), victimisation relationnelle (2), recevoir des comportements prosociaux (2)	T1, T12, T13	Sujets : Likert 3 points  Enseignante : Likert 5 points qui vont de Jamais à toujours	Alpha de Cronbach : Sous échelle victimisation physique :0,88 Victimisation relationnelle : 0,77, Recevoir des comportements prosociaux : 0,85	Tous les sujets de la classe
Note : Pré-test : T1    Implantation de l'intervention : T2 à T11    Post-test : T12    Suivi un mois après l'intervention : T13						

Tableau 6

*Opérationnalisation de l'évaluation des effets*

Objectifs et construits	Source	Mesure	Items	Échelle
Les enfants nomment au moins une chose qu'ils aiment en relation avec un pair.	Questionnaire maison (sujets et enseignante)	T1, T12	Sujets : 12, 13.  Enseignante : 7 et 13.	Sujets : 0 ou 1.  Enseignante : 0 à 4.
Les enfants nomment au moins une chose qu'ils n'aiment pas en relation avec un pair.				
Les enfants sont capables de se trouver une qualité.	Questionnaire maison (sujets)	T1, T12	Sujets : 14.  Enseignante : 10.	Sujets : 0 ou 1.  Enseignante : 0 à 4.
Les enfants expriment l'émotion ressentie.	Le profil de développement en maternelle (PDM) (enseignante et sujets)	T1, T12	Sujets : 2.  Enseignante : 4, 9, 14.	Sujets : Item 2 : 0 à 2;  Enseignante : 0 à 4.
Les enfants utilisent un moyen adéquat pour se calmer lorsqu'ils ressentent une émotion négative.	Questionnaire maison (sujets et enseignante)	T1, T12	Sujets : 5, 15.  Enseignante : 5.	Sujets : Item 5 : 0 à 2; Item 15 : 0 ou 1 (nomme le moyen ou non).  Enseignante : 0 à 4.
Les enfants utilisent une solution prosociale lors d'un problème relationnel.	Preschool Interpersonal Problem-solving test (PIPS) (sujets) Questionnaire maison (enseignante)	T1, T12	Sujets : 10.  Enseignantes : 2.	Sujets : 1 point par solution différente donnée.  Enseignante : 0 à 4.

Les enfants utilisent le message clair au moins une fois sur 2.	Questionnaire maison (Sujets et enseignante)	T1, T12	Sujets : 7, 16, 17. Enseignante : 12.	Sujets : Item 7 : 0 à 2; Items 16, 17 : 1 point donné pour chaque étape différente du message clair (3 max. pour les 2 items).  Enseignante : 0 à 4.
Diminuer la victimisation par les pairs.	Preschool Peer Victimization Measure (enseignante et sujets)	T1, T12, T13	Sujets : 1 (inversé), 3 (inversé), 4, 6 (inversé), 8 (inversé), 9.  Enseignante: 1 (inversé), 3, 6 (inversé), 8, 11 (inversé), 15 (inversé).	Sujets : 0 à 2.  Enseignante : 0 à 4.
Note : Pré-test : T1    Implantation de l'intervention : T2 à T11    Post-test : T12    Suivi un mois après l'intervention : T13				

### 3. Résultats

#### 3.1 Évaluation de la mise en œuvre

Dans cette section de l'évaluation de la mise en œuvre, les composantes de Gendreau (Gendreau, 2001) seront d'abord évaluées, suivies par les composantes retenues qui ont été évaluées au moyen d'outils. Les composantes but et objectifs, sujets, animateurs, contexte spatial, stratégies de gestion des comportements et le code et procédures n'ont pas été modifiées lors de la mise en œuvre.

**3.1.1 Contexte temporel et dosage de l'intervention.** Les dix séances prévues dans le programme ont été animées. Le guide d'animation indiquait un temps prévu pour chaque partie des séances et un temps total pour une séance. Au départ, une séance était prévue durer 45 à 50 minutes, mais elles ont duré entre 45 et 57 minutes. Les différentes parties animées duraient rarement le temps prévu exact puisqu'il était ajusté sur le champ selon la capacité d'attention des enfants. Pendant l'implantation, j'ai réalisé que le temps prévu pour les explications et les discussions était souvent trop long pour leur capacité d'attention. Au contraire, le temps prévu pour les activités pratiques n'était pas assez long pour que chacun termine en s'appliquant et pour que je leur pose des questions plus en profondeur sur ce qu'ils faisaient. En effet, l'enseignante et moi demandions à chaque enfant d'expliquer ce qu'il faisait dans son duo-tang pendant l'activité pratique et pourquoi il avait choisi tel moyen, par exemple, ou telle solution. Le temps accordé de façon individuelle n'était pas prévu au départ. C'est pourquoi, à chaque séance, l'activité pratique durait un peu plus longtemps que prévu (20 à 25 minutes plutôt que 15). Par le fait même, les discussions et les explications aux enfants ont été raccourcies (25 à 27 minutes plutôt que 30). Les dix séances étaient planifiées pour être animées le vendredi matin. Cependant, la séance 5 (émotions de peur, gêne et déception) a été déplacée le mardi après-midi puisqu'il y avait une activité spéciale à l'école le vendredi. Comme la plage horaire le permettait, cette séance a été la plus longue du programme (57 minutes). La séance 1 (présentation des personnages) a été la plus courte puisque l'animation a débuté 5 minutes en retard. Les enfants n'avaient pas terminé leur collation, nous nous sommes réajustées pour les séances subséquentes.

**3.1.2 Moyens de mise en relation (gestion des apprentissages).** Les moyens utilisés lors de l'implantation étaient généralement les mêmes que ceux prévus dans le guide d'animation, à l'exception de la séance 1 et de la séance 8. Lors de la séance 1, le retour à la fin de l'activité n'a pas été effectué par manque de temps. L'activité avait débuté en retard et j'ai décidé de ne pas couper dans le temps de l'activité pratique où les enfants dessinaient leur personnage. Ils étaient concentrés

et s'impliquaient dans leur dessin. En effet, les personnages du Cirque Farfelu constituaient un moyen pertinent et motivant pour les enfants tout au long du programme. Pour pallier à l'absence du retour à la fin de la séance, un retour plus long a été fait au début de la séance 2 pour revenir sur ce qui a été vu à la séance précédente. Pour les autres séances, les retours ont toujours été effectués avant la séance et à la fin. Pour la séance huit, qui porte sur les solutions pacifiques en situations conflictuelles, le guide d'animation prévoyait de faire des équipes de deux enfants pour qu'ils choisissent une solution ensemble aux mises en situation données. J'ai cependant changé la formule des équipes pour faire une discussion à main levée où chaque enfant était sollicité puisque les équipes n'avaient pas bien fonctionné à la séance quatre. En effet, j'ai remarqué que dans quelques équipes, il y avait un des deux élèves qui participait moins que l'autre. Les enfants sont également plus attentifs à ce que les autres disent lorsqu'ils sont en cercle pendant une discussion, plutôt qu'en équipe de deux où ils avaient tendance à discuter avec leur partenaire. De plus, chaque équipe devait présenter sa solution choisie, ce qui était parfois long pour les enfants et réduisait le nombre de mises en situation données. La discussion à main levée pour les solutions pacifiques a effectivement permis de faire davantage de mises en situation et de faire participer un plus grand nombre d'enfants. Un retour plus long que prévu a aussi été fait pour les solutions pacifiques au début de la séance subséquente (séance 9). Du temps accordé par l'animatrice et l'enseignante à chaque enfant individuellement pendant l'activité pratique a aussi été un moyen ajouté dans les séances. De façon plus générale, les histoires sont des moyens à conserver dans le programme. Le duo-tang était également apprécié des enfants et il était facile à utiliser (regroupe toutes les activités pratiques, demeure en classe, personnel à chaque enfant). De plus, les jeux de rôle se sont avérés efficaces pour pratiquer chaque enfant à utiliser les étapes du message clair. Cette activité demande cependant plus de temps qu'une activité sur papier ou en équipe.

**3.1.3 Système de responsabilité.** L'enseignante avait la responsabilité de discuter avec les enfants des habiletés apprises dans la semaine suivant la séance et les mettre en pratique au quotidien, ce qui n'a pas toujours été fait. L'enseignante a participé à toutes les séances, à l'exception de la séance 7 sur les moyens de gestion de la colère, où elle était absente. Le système des responsabilités des enfants déjà présent en classe n'a pas été utilisé à chaque séance comme prévu, il a été utilisé deux fois. Les autres fois, je distribuais moi-même les feuilles. Les autres éléments du système de responsabilité ont été faits comme prévu.

**3.1.4 Stratégie de transfert de la généralisation.** Lorsque l'enseignante s'est absentée à la séance 7, le contenu de la séance lui a été transmis pour qu'elle puisse l'utiliser en classe. L'enseignante n'a cependant pas toujours pratiqué les habiletés enseignées pour favoriser la

généralisation des acquis. Je n'ai pas non plus réutilisé très souvent le contenu dans les autres séances comme il aurait été souhaité. De plus, les enfants se sont peu référés au duo-tang lorsque je n'étais pas dans la classe. En ce qui concerne les autres éléments du système de la généralisation des apprentissages, ils ont été faits comme prévus (implication de l'enseignante lors des séances, lettres aux parents, matériel en classe, etc.). Les parents étaient informés de ce qui était fait à l'école et ils étaient encouragés à le pratiquer, mais leur degré d'implication et d'utilisation des notions n'est pas connu.

**3.1.5 Système de reconnaissance.** Pour la notion de qualité et pour les messages clairs, plus de renforcements ont été donnés aux enfants comparativement aux autres thèmes. Les renforcements verbaux plus fréquents et les collants ont été utilisés pour que les enfants soient attentifs malgré le degré de difficulté plus élevé de ces thèmes et pour qu'ils leur portent une attention particulière. Ces renforcements étaient importants puisqu'ils augmentaient leur motivation à bien répondre aux questions sur les qualités et à participer aux jeux de rôle pour faire le message clair. De plus, à la fin des séances portant sur les qualités et sur le message clair, je leur donnais le défi de se souvenir de la définition d'une qualité et des étapes du message clair pour la séance subséquente.

**3.1.6 Exposition au programme.** L'absence d'un enfant à une séance était notée sur une grille. Dans l'ensemble, il y a peu de variation entre les séances et entre les sujets. Les enfants ont été présents de huit à dix séances sur dix séances d'une durée de 50 à 55 minutes. Seulement deux enfants ont été absents à plus d'une séance. Cependant, ces deux enfants ont été absents deux séances de suite. Le plus haut taux d'absentéisme pour une même séance est de deux enfants sur 14 (séances sur les qualités, les solutions pacifiques et le message clair partie un). Tous les enfants étaient présents lors de la dernière séance où le contenu de toutes les séances était revu sommairement.

**3.1.9 Conformité du programme (adhérence).** Le guide d'animation et le journal de bord rempli par l'animatrice sont les outils principaux utilisés pour l'évaluation de cette composante. Le guide et le journal sont comparés pour évaluer si tous les thèmes et les activités ont été abordés pendant les séances d'animation. De façon générale, tous les thèmes prévus ont été abordés dans les séances respectives et toutes les activités ont été effectuées avec les enfants. Quelques variations sont à souligner. La notion de qualité, à la séance 2, était difficile pour les enfants. Plusieurs exemples supplémentaires et du soutien plus individuel devaient être donnés pour que chacun soit en mesure de s'attribuer une qualité. La définition d'une qualité n'était pas non plus très claire pour les enfants. Je suis revenue plus longuement sur cette notion lors de la séance suivante, sans reparler des



métiers discutés puisque les enfants mélangeaient qu'est-ce qu'un métier et une qualité. La notion de métier n'a pas bien fonctionné pour la connaissance de soi, en lien avec les qualités. Le contenu sur les goûts était peut-être moins intéressant pour les enfants puisqu'il ne semblait pas leur offrir un défi stimulant. L'emphase aurait pu être mise davantage sur ce que les enfants aiment en relation avec un pair (ex : le partage, l'écoute, etc.), comme il était prévu. Le thème de la reconnaissance des émotions a beaucoup été utilisé puisque trois séances lui étaient accordées. L'expression des émotions est cependant un thème qui a été moins utilisé. L'utilisation de deux séances pour exposer les enfants au contenu du message clair et pour faire les jeux de rôle était pertinente. J'avais aussi prévu présenter des notions de communication aux enfants dans la même séance que le message clair. Cependant, j'ai seulement effleuré le sujet en indiquant les deux règles les plus importantes (regarder l'autre, écouter l'autre) puisque j'ai réalisé que les enfants se seraient probablement mélangés avec les étapes du message clair, comme c'était le cas avec les métiers et les qualités.

**3.1.10 Qualité de la participation des sujets.** De façon générale, les enfants participaient bien pendant les séances. Ils étaient attentifs lors des histoires et des explications et ils posaient des questions. Ils participaient activement aux diverses activités proposées, à l'exception de la séance 4 où les enfants étaient en équipe de deux et où certains semblaient plus passifs. Lors des discussions de groupe, tous les enfants, à différent degré, participaient pendant le programme et répondaient aux questions posées. Les comportements perturbateurs étaient peu présents et ils s'estompaient généralement après un avertissement. Il est arrivé deux fois que l'animatrice a retiré un enfant du groupe pour qu'il se calme. Dans les deux cas, l'enfant est revenu quelques minutes plus tard, après une intervention plus individuelle avec l'enseignante. L'outil utilisé pour évaluer la qualité de la participation des sujets était rempli par l'animatrice après chaque séance pour chaque enfant (un point satisfaisant, pas de point non-satisfaisant). La participation de tous a été satisfaisante tout au long des séances (100%) à l'exception d'une élève qui a un taux de participation de 67%, ce qui est particulièrement bas. Cette élève a des difficultés de compréhension et d'attention lors des discussions. En activité pratique, même lorsqu'on lui expliquait individuellement avec des consignes simples, elle ne comprenait pas toujours et cela lui amenait de la frustration. Elle a cependant très bien participé lors de six séances sur neuf où elle était présente. Je réalise que l'outil utilisé est peu sensible puisqu'il ne détecte pas une participation moyennement satisfaisante de la part des enfants. En effet, une participation satisfaisante peut représenter autant une participation excellente qu'une participation moyenne, ce qui peut expliquer le taux de 100% obtenu, excluant le score de l'élève à 67%.

**3.1.11 Satisfaction des sujets.** La satisfaction des sujets était évaluée après chaque séance. Le questionnaire était rempli par chaque enfant. Les enfants pouvaient encrer un des trois cœurs selon s'ils avaient beaucoup aimé l'activité, un peu aimé ou pas aimé du tout. La satisfaction totale des sujets est très élevée ( $M = 1,92$ , étendue 0 à 2) et peu variée, à l'exception de l'élève qui a un taux de participation plus bas ( $M=1,44$ , étendue 0 à 2). En général, il n'y a pas beaucoup de variation entre les séances. Les deux séances qui ont été un peu moins appréciées par les enfants ( $M = 1,77$ , étendue 0 à 2) sont celles portant sur les émotions. Les autres séances varient entre 1,83 et 2.

**3.1.12 Application par l'enseignante des principes enseignés lors des séances.** L'item utilisé pour l'évaluation de cette composante était répondu au début de chaque séance par l'enseignante. Elle devait encrer un des trois choix de réponse selon sa fréquence d'utilisation pendant la semaine, en classe avec les enfants, des principes enseignés lors de la séance précédente (plusieurs fois, deux points; quelques fois, un point; pas du tout, zéro point). Le pointage moyen de l'application des principes par l'enseignante au cours du programme est de un (utilisation des principes quelques fois au cours de la semaine entre les séances). Lors des deux premières séances (personnages et qualités), elle n'a pas du tout utilisé les principes pendant la semaine par manque de temps. Le concept des qualités a cependant été utilisé à plusieurs reprises pendant les semaines suivantes puisque l'enseignante l'a intégré à la routine de classe. Les enfants devaient nommer une qualité à un autre enfant de la classe à chaque jour. Selon l'instrument de mesure, l'enseignante a utilisé plusieurs fois les principes des séances trois et neuf (goûts et message clair). Pour les autres séances (4, 5, 6, 7, 8 et 10), elle a encrer la réponse « quelques fois ». L'enseignante avait le souci de s'impliquer dans le programme puisqu'elle justifiait toujours les fois où elle jugeait ne pas avoir assez utilisé les principes. Elle a également souvent nommé le fait qu'elle trouvait important que les enfants utilisent les habiletés enseignées plusieurs fois dans la semaine.

**3.1.13 Jugement global sur la mise en œuvre et implications eu égard à l'évaluation des effets.** Globalement, les changements survenus dans les composantes de Gendreau (Gendreau, 2001) lors de l'implantation du programme sont mineurs. De plus, en ce qui concerne les autres composantes retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre, la variabilité entre les sujets et entre les séances est petite. La mince marge entre le prévu et le vécu a une implication positive pour l'évaluation des effets puisque les résultats seront en lien avec le programme et ses composantes. Le temps accordé à chaque partie d'une séance est une modification dans la planification qui devra être prise en considération dans les résultats (temps accordé à la théorie et à la pratique). C'est ce qui a été le plus variable dans l'implantation puisque la capacité d'attention des enfants variait selon la journée et selon des circonstances externes (activité spéciale en fin de journée, fatigue, etc.).

L'application des principes par l'enseignante est une composante importante pour la généralisation des acquis. L'utilisation des habiletés en classe faite par l'enseignante aura un impact positif sur les résultats. Cependant, il devra être considéré dans l'évaluation des effets que, dans l'idéal, les notions enseignées dans le programme auraient été davantage utilisées au quotidien. Les activités proposées dans le programme étaient très stimulantes pour les enfants et leur satisfaction suite aux séances le démontre. Leur bonne participation tout au long du programme est également liée à leur intérêt. Cette implication des enfants devrait avoir une influence positive sur les résultats. Le taux d'absentéisme est peu élevé, mais les quelques absences pourraient tout de même avoir une influence négative sur les résultats puisque certains contenus n'étaient pas revus en profondeur dans les séances subséquentes. De plus, en manquant deux séances une à la suite de l'autre, l'enfant ne peut pas participer au retour de la première séance manquée. Il est certain que je leur réexpliquais ce qui avait été vu, mais moins en profondeur que lorsqu'ils participent à la séance complète. Des liens pourront être faits entre les résultats obtenus aux objectifs spécifiques et le taux d'absentéisme à des séances en lien avec ces objectifs, s'il y a lieu. Finalement, il est important de souligner que les composantes moyens de mise en relation et programme et contenu n'ont pas subi beaucoup de modifications. Cela est positif pour l'évaluation des effets, considérant que la majorité des éléments présents dans les activités proviennent de programmes qui ont été validés. Le fait d'avoir accordé plus d'une séance aux émotions (3) et au message clair (2) devraient avoir un impact positif sur l'intégration du contenu. Cependant, l'intégration des métiers dans la séance sur les qualités et le fait d'avoir peu pratiqué l'expression des émotions sont des éléments qui pourront avoir un effet négatif sur les résultats.

Le fait que trois enfants du groupe contrôle parlent moins bien le français pourrait avoir un impact pour l'évaluation des effets puisqu'il était difficile lors du pré-test d'évaluer s'ils ne connaissaient pas la réponse aux questions demandées ou s'ils ne la comprenaient pas. Il est très probable qu'ils auront une meilleure compréhension de la langue française lors du post-test, donc des résultats à la hausse au post-test (influencés par la langue plutôt que leur connaissance des notions). Dans un autre sens, comme ils comprennent moins bien la langue, il est possible qu'ils apprennent moins rapidement les habiletés sociales (nommer ce qu'ils ressentent, message clair, etc.), ce qui pourrait donner des résultats à la baisse pour le groupe contrôle au post-test. Pour l'évaluation des effets, trois temps de mesure étaient prévus, un pré-test, un post-test et un post-test à plus long terme. Le troisième temps de mesure à plus long terme était prévu pour évaluer le but, un mois après la fin de l'intervention. Cependant, en réalité, cette évaluation à plus long terme n'a pas été effectuée. Le groupe contrôle (la deuxième classe de maternelle) n'avait pas reçu d'intervention de l'année. Par souci d'éthique, le programme a également été animé dans cette classe, suite à l'évaluation post-test. Il était nécessaire de le débiter immédiatement pour que les dix séances soient animées avant la fin

de mon stage. Une évaluation à long terme aurait été biaisée puisque le groupe contrôle recevait également l'intervention.

### 3.2 Évaluation des effets

Le protocole utilisé pour l'évaluation des résultats est un devis quasi-expérimental; le protocole avec groupe témoin non équivalent. Deux temps de mesures ont été effectués auprès du groupe expérimental et du groupe contrôle, un au début de l'intervention (pré-test) et un à la fin de l'intervention (post-test). Dans l'ensemble des analyses de covariance (ANCOVA) effectuées, le test d'égalité des variances des erreurs de Levene a été respecté, ce qui permet d'avoir confiance en la valeur des résultats obtenus.

Les résultats des analyses de la covariance sont présentés dans cette section sous forme de tableaux, par objectif général, selon les deux sources (enseignantes et sujets). Cette section de l'évaluation des effets est structurée selon les trois objectifs généraux : 1) les enfants développent une meilleure connaissance de soi, 2) les enfants améliorent leurs habiletés de régulation des émotions, 3) les enfants développent des habiletés de résolution de problèmes relationnels, et le but du programme: 4) prévenir le risque de victimisation chez les enfants de maternelle. Ils seront présentés dans quatre paragraphes distincts où les résultats des enseignantes seront d'abord présentés, suivis par ceux des sujets. En effet, les résultats de l'évaluation par les enseignantes et les résultats de l'évaluation par les sujets n'étaient pas suffisamment corrélés pour les combiner. Les résultats des deux sources d'évaluation ont donc été traités séparément. Des scores standardisés (score Z) ont été utilisés une fois pour regrouper les résultats de deux items qui ont été mesurés par des échelles différentes (objectif spécifique évalué par les sujets, l'utilisation du message clair). Pour les trois objectifs généraux, un score plus élevé dans un des groupes indique que les sujets de ce groupe présentent plus d'habiletés. Pour le but, il est à noter qu'un score plus élevé est lié à moins de victimisation.

**3.2.1 Résultats pour la connaissance de soi.** L'objectif général 1, les enfants développent une meilleure connaissance de soi, a été évalué par l'enseignante de chaque classe et les sujets. Les objectifs spécifiques évalués par les enseignantes, qui sous-tendent l'objectif général 1, sont suffisamment corrélés pour les combiner ( $r=0,70$  à  $r=0,87$ ,  $p \leq 0,001$ ). Pour l'objectif général évalué par les enseignantes, il y a une différence significative observée au pré-test,  $F(1, 26) = 20,41$ ,  $p = 0,00$ ,  $\eta^2$  partiel au carré =  $0,44$  (tableau 7), le groupe contrôle ayant le score le plus élevé. Il faut donc interpréter les résultats avec précaution. La différence entre les scores des deux groupes au post-test pour l'objectif général, en contrôlant le pré-test, est significative et les résultats sont plus élevés pour

le groupe expérimental,  $F(1, 26) = 33,66$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,56 (tableau 7). La performance du groupe expérimental pour la connaissance de soi est donc plus élevée que celle du groupe contrôle avec une taille d'effet moyenne. Comme l'indique l'eta partiel au carré, l'appartenance au groupe expérimental explique 56% de la variance sur le score au post-test. Pour la deuxième source d'évaluation, les sujets, les trois objectifs spécifiques ont été traités séparément puisque les corrélations ne sont pas significatives ( $r = -0,18$  à  $0,31$ , n.s.). Pour les objectifs spécifiques évalués par les sujets, la différence des résultats au pré-test pour les deux groupes n'était pas significative. L'objectif spécifique 1, les enfants nomment au moins une chose qu'ils aiment dans un contexte de relation avec un pair, ne démontre pas de différence significative au post-test entre les deux groupes,  $F(1, 24) = 1,53$ ,  $p = 0,23$ , eta partiel au carré = 0,06 (tableau 7). Pour l'objectif spécifique 2, les enfants nomment au moins une chose qu'ils n'aiment pas dans un contexte de relation avec un pair, les résultats au post-test sont significativement plus élevés pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle avec une petite taille d'effet,  $F(1, 22) = 8,50$ ,  $p = 0,01$ , eta partiel au carré = 0,28 (tableau 7). L'appartenance au groupe expérimental explique 28% de la variance au post-test. Il n'y a pas de différence significative entre les résultats au post-test des deux groupes pour l'objectif spécifique 3, les enfants sont capables de se trouver une qualité,  $F(1, 23) = 0,83$ ,  $p = 0,37$ , eta partiel au carré = 0,04 (tableau 7). L'objectif général évalué par les sujets ne semble atteint que partiellement puisqu'un seul objectif spécifique sur trois démontre une différence significative au post-test, avec une petite taille d'effet. Les résultats entre les deux sources d'évaluation diffèrent pour l'objectif général 1 puisque la perception des enseignantes indique une atteinte de l'objectif.

**3.2.2 Résultats pour la régulation des émotions.** L'objectif général 2, les enfants améliorent leurs habiletés de régulation des émotions, a été évalué par l'enseignante de chaque classe et les sujets. Pour les deux sources d'évaluation, les objectifs spécifiques ont été traités séparément puisqu'ils n'étaient pas corrélés significativement entre eux (enseignantes :  $r = 0,13$ , n.s., sujets :  $r = 0,36$ , n.s.). Pour les deux objectifs spécifiques évalués par les enseignantes, il y a une différence significative observée au pré-test. Pour les objectifs évalués par les sujets, il n'y a pas de différence significative au pré-test. Au post-test, la différence est significative entre les deux groupes pour l'objectif spécifique 1 évalué par les enseignantes, les enfants expriment l'émotion ressentie,  $F(1, 26) = 24,07$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,48 (tableau 8). Selon la perception des enseignantes, la performance des sujets du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe contrôle avec une petite taille d'effet. L'appartenance au groupe d'intervention explique 48% de la variance du score au post-test. Pour le même objectif spécifique, l'évaluation par les sujets démontre une différence non significative entre les résultats au post-test des deux groupes,  $F(1, 26) = 0,44$ ,  $p = 0,52$ , eta partiel au carré = 0,02 (tableau 8). Pour le deuxième objectif spécifique évalué par les enseignantes, les enfants

Tableau 7

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la connaissance de soi

Objectifs	Source	Groupe expérimental (n=14) MA	Groupe contrôle (n=15) MA	df	F	p	$\eta_p^2$
Connaissance de soi	Enseignante			1	20,41*	0,00	0,44
		Prétest		1	33,66*	0,00	0,56
		Groupe Erreur	2,50	1,12	26		
Connaissance de soi							
Ce qu'ils aiment	Sujets			1	0,69	0,42	0,03
		Prétest		1	1,53	0,23	0,06
		Groupe Erreur	1,01	0,91	24		
Ce qu'ils n'aiment pas	Sujets			1	0,74	0,40	0,03
		Prétest		1	8,50*	0,01	0,28
		Groupe Erreur	1,00	0,58	22		
Qualités	Sujets			1	1,85	0,19	0,07
		Prétest		1	0,83	0,37	0,04
		Groupe Erreur	0,97	0,87	23		

Notes \* $p < 0,05$

utilisent un moyen adéquat pour se calmer lorsqu'ils ressentent une émotion négative, il y a une différence significative entre les résultats au post-test des deux groupes,  $F(1, 26) = 12,30$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,32 (tableau 8). Les moyennes ajustées de l'objectif spécifique 2 (tableau 8) indique que les sujets du groupe d'intervention ont un score plus élevé que le groupe contrôle. L'appartenance au groupe expérimental explique 32% de la variance au post-test, ce qui représente une taille de l'effet petite. Pour ce même objectif, l'évaluation par les sujets ne démontre pas de différence significative entre les scores au post-test des deux groupes,  $F(1, 26) = 0,04$ ,  $p = 0,85$ , eta partiel au carré = 0,00 (tableau 8). Pour les enseignantes, il semble y avoir une atteinte de l'objectif général puisque les résultats au post-test des objectifs spécifiques indiquent un score significativement plus élevé pour le groupe expérimental, mais avec une petite taille d'effet. Comme pour l'objectif général 1, il existe une divergence selon la source d'évaluation puisque l'évaluation par les sujets ne démontre pas d'effet significatif pour les deux objectifs spécifiques, ce qui n'indique pas une atteinte de l'objectif général selon les sujets.

Tableau 8

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la régulation des émotions

Objectifs	Source	Groupe expérimental (n=14) MA	Groupe contrôle (n=15) MA	df	F	p	$\eta_p^2$
Régulation émotions							
Exprimer l'émotion	Enseignante			1	44,66*	0,00	0,63
		Prétest		1	24,07*	0,00	0,48
		Groupe Erreur	2,63 1,64		26		
Moyen pour se calmer	Enseignante			1	9,08*	0,01	0,26
		Prétest		1	12,38*	0,00	0,32
		Groupe Erreur	2,87 1,79		26		
Régulation émotions							
Exprimer l'émotion	Sujets			1	3,16	0,09	0,11
		Prétest		1	0,44	0,52	0,02
		Groupe Erreur	1,50 1,33		26		
Moyen pour se calmer	Sujets			1	1,15	0,30	0,04
		Prétest		1	0,04	0,85	0,00
		Groupe Erreur	1,46 1,51		26		

Notes \*p<0,05

**3.2.3 Résultats pour la résolution de problèmes relationnels.** L'objectif général 3, les enfants développent des habiletés de résolution de problèmes relationnels, a été évalué par l'enseignante de chacune des classes et les sujets. Les objectifs spécifiques, évalués par l'enseignante, sont suffisamment corrélés entre eux pour les combiner ( $r=0,49$ ,  $p \leq 0,01$ ). Les résultats de l'objectif général évalué par les enseignantes présentent une différence significative au pré-test entre les deux groupes,  $F(1, 26) = 40,44$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,61 (tableau 9). Il est donc nécessaire d'être prudent dans l'interprétation des résultats. La différence entre les résultats au post-test des deux groupes pour l'objectif général évalué par les enseignantes est significative,  $F(1, 26) = 48,37$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,65 (tableau 9). Les sujets du groupe expérimental ont une performance plus élevée au post-test que les sujets du groupe contrôle en ce qui concerne la résolution de problèmes relationnels. L'eta partiel au carré indique une taille d'effet moyenne. L'appartenance au groupe d'intervention explique 65% de la variance au post-test. Les deux objectifs spécifiques évalués par les sujets, qui sous-tendent le troisième objectif général, sont traités séparément puisqu'ils ne sont pas corrélés significativement ( $r=-0,22$  à  $r=-0,19$ , n.s.). Pour les

objectifs spécifiques évalués par les sujets, il n'y a pas de différence significative entre les résultats des groupes au pré-test. Les résultats de l'objectif spécifique 1, les enfants utilisent une solution prosociale lors d'un problème relationnel, démontrent une différence significative au post-test entre les deux groupes,  $F(1, 21) = 5,36$ ,  $p = 0,03$ , eta partiel au carré = 0,20 (tableau 9). Le groupe d'intervention a une performance plus élevée que le groupe contrôle. La taille d'effet est petite, l'appartenance au groupe expérimental explique 20% de la variance sur le score au post-test. Les résultats pour l'objectif spécifique 2, les enfants utilisent le message clair au moins une fois sur 2, présentent une différence significative entre les deux groupes au post-test,  $F(1, 26) = 4,61$ ,  $p = 0,04$ , eta partiel au carré = 0,15 (tableau 9). La performance du groupe expérimental est plus élevée, mais la taille d'effet est petite. L'appartenance au groupe expérimental explique seulement 15% de la variance au post-test. Contrairement aux deux autres objectifs généraux, les résultats des deux sources d'évaluation convergent. Les résultats des sujets suggèrent une petite taille d'effet pour les deux objectifs spécifiques et les résultats des enseignantes indiquent une taille d'effet moyenne pour l'objectif général. Il est possible de juger de l'atteinte de l'objectif puisqu'il y a effectivement eu un développement des habiletés de résolution de problèmes relationnels selon les résultats au post-test des deux sources d'évaluation.

Tableau 9

Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la résolution de problèmes relationnels

Objectifs	Source	Groupe expérimental (n=14) MA	Groupe contrôle (n=15) MA	df	F	p	$\eta_p^2$	
Résolution de problèmes	Enseignante	Prétest		1	40,44*	0,00	0,61	
		Groupe	2,52	1,18	1	48,37*	0,00	0,65
		Erreur			26			
Résolution de problèmes	Sujets	Prétest		1	0,03	0,86	0,00	
		Groupe	1,77	1,18	1	5,36*	0,03	0,20
		Erreur			21			
Message clair	Sujets	Prétest		1	3,70	0,07	0,12	
		Groupe	0,24 <sup>a</sup>	-0,23 <sup>a</sup>	1	4,61*	0,04	0,15
		Erreur			26			

Notes \* $p < 0,05$  <sup>a</sup> = score z



**3.2.4 Résultats pour la victimisation.** Le but du programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier* est la prévention du risque de victimisation chez les enfants de maternelle en améliorant leur capacité à s'affirmer positivement. Le but a été évalué auprès des deux sources d'évaluation, les enseignantes et les sujets. Au pré-test, il y a une différence significative observée entre les résultats des groupes pour l'évaluation par les enseignantes,  $F(1, 26) = 44,58$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,63, et pour l'évaluation par les sujets,  $F(1, 26) = 6,11$ ,  $p = 0,02$ , eta partiel au carré = 0,19 (tableau 10). Pour les enseignantes, l'analyse permet de constater une différence significative des résultats au post-test entre le groupe expérimental et le groupe contrôle,  $F(1, 26) = 23,74$ ,  $p = 0,00$ , eta partiel au carré = 0,48 (tableau 10). Les moyennes ajustées démontrent que la victimisation est moins présente pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle au post-test puisqu'un résultat plus élevé est lié à moins de victimisation (tableau 10). La taille d'effet est petite, l'appartenance au groupe d'intervention explique 48% de la variance sur le résultat au post-test. Le but évalué par les sujets ne démontre pas de différence significative au post-test entre les deux groupes,  $F(1, 26) = 1,00$ ,  $p = 0,33$ , eta partiel au carré = 0,04 (tableau 10). Les résultats selon les sujets suggèrent que le but du programme est non atteint à court terme. Évalué par les enseignantes, le but du programme semble atteint à court terme puisque les résultats indiquent qu'il y a moins de victimisation dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. On ne sait cependant pas si la victimisation est prévenue à plus long terme.

Tableau 10  
Résultats aux ANCOVA et moyennes ajustées pour la victimisation

	Source	Groupe expérimental (n=14) MA	Groupe contrôle (n=15) MA	df	F	p	$\eta_p^2$
But : Diminution de la victimisation	Enseignante						
	Prétest			1	44,58*	0,00	0,63
	Groupe Erreur	20,66	17,59	1 26	23,74*	0,00	0,48
But : Diminution de la victimisation	Sujets						
	Prétest			1	6,11*	0,02	0,19
	Groupe Erreur	8,05	7,29	1 26	1,00	0,33	0,04

Notes \* $p < 0,05$

## 4. Discussion

Dans cette section, les résultats de l'évaluation des effets sont interprétés en lien avec les composantes du programme, les éléments de la mise en œuvre, les éléments théoriques de la victimisation et les éléments qui portent sur la mesure des effets. Chaque objectif général représente une sous-section et les éléments liés à la mesure des effets sont regroupés dans un paragraphe. La divergence des résultats entre les deux sources d'évaluation pour deux des trois objectifs généraux sera davantage discutée dans ce paragraphe. Par la suite, les avantages et les limites du programme sont discutés et des pistes futures pour l'intervention sont présentées.

### 4.1 Connaissance de soi

Cet objectif général a été atteint selon la perception des enseignantes puisqu'il y a une différence significative au post-test entre les deux groupes avec une taille d'effet moyenne. Cette atteinte peut être expliquée par le fait que l'enseignante du groupe expérimental a utilisé régulièrement les thèmes enseignés. Selon l'instrument utilisé pour la mise en œuvre, l'enseignante a utilisé plusieurs fois dans la semaine la notion de goûts et préférences. Elle a également intégré le concept de qualités dans la routine du matin.

Selon la perception des sujets, deux des trois objectifs spécifiques ne démontrent pas de différence significative, ce qui suggère que l'objectif général n'est atteint que partiellement. En ce qui concerne l'objectif portant sur ce que les enfants aiment en contexte relationnel, il est possible qu'il fût trop simple pour les enfants. Les goûts auraient pu être plus spécifiques à la relation avec un pair, c'est-à-dire non seulement ce que l'enfant aime faire avec un pair (ex. jouer au soccer), mais surtout ce qu'il aime que les autres fassent, comme partager, se faire écouter, etc. Cela a été davantage fait dans le contenu de ce que les enfants n'aiment pas dans un contexte relationnel, ce qui peut expliquer la différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour cet objectif. En ce qui concerne les qualités, il y avait trop de contenu dans la séance. La notion de métiers a été abordée pour faire des liens avec les qualités qu'on doit avoir pour faire certains métiers, mais cela était mélangeant pour les enfants. Ils se souvenaient davantage des métiers que des qualités et celles-ci représentent une notion abstraite et difficile pour les enfants.

### 4.2 Régulation des émotions

Selon la perception des enseignantes, les deux objectifs spécifiques qui sous-tendent cet objectif général présentent une différence significative au post-test entre les deux groupes, avec des résultats supérieurs pour le groupe expérimental. L'atteinte de ces deux objectifs spécifiques suggère une

atteinte de l'objectif général. L'atteinte de l'objectif spécifique de l'expression des émotions peut être expliquée par le fait que trois séances portaient sur les émotions. Les moyens de mise en relation avec le contenu étaient également nombreux et variés (histoires, discussions, images, mises en situation, dessins, jeu d'association). Une des trois séances a duré plus longtemps que prévu, ce qui a donné plus de temps pour l'appropriation du contenu par les enfants. La taille de l'effet est petite, ce qui peut être expliqué par le fait que l'enseignante n'a pas utilisé plusieurs fois les émotions au quotidien et qu'il y avait peu de variété dans les émotions pratiquées. Les résultats significatifs du deuxième objectif spécifique évalué par les enseignantes, l'utilisation d'un moyen adéquat pour se calmer, peuvent être expliqués par le fait que les moyens pour se calmer représentaient le seul thème abordé pendant la séance. Il y a eu beaucoup de temps pour en discuter et pour que les enfants choisissent un moyen dans l'activité pratique. De plus, du temps individuel a été accordé pour que chaque enfant nomme son moyen à l'enseignante ou l'animatrice. L'histoire racontée a également été appréciée par les enfants et écoutée avec attention. La petite taille d'effet peut être expliquée par le fait que l'utilisation du contenu de la séance par l'enseignante a été faite seulement quelques fois et aurait pu être utilisé davantage pour favoriser l'utilisation du moyen par l'enfant. L'animatrice aurait également pu revenir davantage sur le moyen pour se calmer lors des séances subséquentes.

Selon la perception des sujets, les deux objectifs spécifiques ne sont pas significatifs, ce qui suggère une non atteinte de l'objectif général de la régulation des émotions selon les sujets. Cela peut être expliqué par le fait que les enfants ont appris à reconnaître les émotions, mais peu de moyens de mise en relation étaient utilisés pour amener l'enfant à exprimer l'émotion, qui représente l'objectif. Le contenu était davantage centré sur la reconnaissance des émotions. Cela est également vrai pour l'utilisation d'un moyen adéquat pour se calmer. Les enfants sont capables de nommer leur moyen, mais ont peu appris à l'utiliser dans les séances. Comme mentionné précédemment, la pratique dans le quotidien à exprimer l'émotion ressentie et à utiliser un moyen pour se calmer aurait pu être plus fréquente.

### **4.3 Résolution de problèmes relationnels**

Cet objectif général, évalué par les enseignantes, présente des résultats significatifs avec une taille d'effet moyenne. Les objectifs spécifiques évalués par les sujets sont également significatifs. L'atteinte de cet objectif général par les deux sources d'évaluation peut être expliquée par le fait que le message clair était fréquemment utilisé par l'enseignante en classe. De plus, un long retour a été fait sur les solutions pacifiques lors de la séance qui a suivi leur présentation. Les moyens de mise en relation avec le contenu lié aux solutions pacifiques et au message clair étaient également très

concrets. Les enfants étaient dans l'action pour pratiquer ces habiletés (jeux de rôle, mises en situation avec association de solutions). Les étapes du message clair et les diverses solutions pacifiques ont été nommées à plusieurs reprises. Deux séances étaient consacrées au message clair, ce qui a favorisé la pratique et la consolidation des acquis. La petite taille d'effet pour les résultats des sujets peut être expliquée par le fait que la résolution de conflit est une habileté difficile pour les enfants de maternelle. Les enfants de maternelle ont généralement besoin du soutien de l'adulte pour gérer leur conflit de façon adéquate.

#### **4.4 Diminution de la victimisation**

Selon la perception des enseignantes, il y a une différence significative (petite taille d'effet) entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au post-test, qui témoigne d'une diminution de la victimisation pour le groupe expérimental. Selon la perception des sujets, il n'y a pas de différence significative au post-test. Cette divergence peut être expliquée par le fait que les effets du programme peuvent être plus visibles à long terme pour les sujets, mais que l'évaluation ne permet pas de les mesurer. Il y avait également peu de victimisation présente dans les deux classes au début du programme et celui-ci a pour but de prévenir le risque de victimisation. De plus, il est difficile d'évaluer la proportion de victimisation à la maternelle puisqu'elle est instable (Alsaker & Valkanover, 2001; Kochenderfer, Ladd, 1996a). La sensibilisation auprès de l'enseignante peut l'amener à reconnaître des situations de victimisation plus facilement et à intervenir, ce qui pourrait expliquer la différence significative entre les deux groupes pour l'enseignante. Cependant, cela peut également avoir biaisé son jugement lors de l'évaluation par désir d'atteindre les objectifs. Les différences significatives observées pour tous les objectifs du programme évalués par l'enseignante peuvent aussi expliquer la diminution de la victimisation. En effet, l'atteinte des objectifs du programme augmente la proportion des facteurs bénéfiques/protection (régulation des émotions, résolution de conflits) chez les enfants, ce qui prévient la victimisation (Arseneault et al., 2006; Harris, 2009; Hodges & al., 1999; Perren & Alsaker, 2009; Rachael & al., 2010).

#### **4.5 Éléments liés à la mesure des effets**

Plusieurs éléments liés à la mesure des effets peuvent être relevés pour expliquer les divergences entre les deux sources d'évaluation. Les résultats sont plus positifs selon la perception des enseignantes et il y a de meilleures corrélations entre les objectifs spécifiques évalués par les enseignantes que par les sujets. Tout d'abord, il est possible que l'enseignante ait été subjective en répondant aux questionnaires. En effet, elle connaissait les objectifs du programme, elle s'est beaucoup impliquée et elle désirait que le programme fonctionne. Les résultats obtenus peuvent aussi

être expliqués par le fait que l'échelle de Likert du questionnaire de l'enseignante est plus sensible que celle des sujets (cinq points pour les enseignantes, trois points pour les enfants), ce qui favorise la détection de petits changements. Malgré le contrôle du pré-test dans l'ANCOVA, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats significatifs évalués par les enseignantes puisque la différence entre les deux groupes est significative au pré-test avec des résultats plus élevés pour le groupe contrôle. Un score plus élevé dans le groupe contrôle au départ ne signifie pas nécessairement que les enfants de ce groupe sont plus habiles puisque les enseignantes sont très différentes dans leur façon d'évaluer et d'intervenir. Un élément qui a probablement influencé grandement les résultats obtenus par l'évaluation des sujets est l'échelle de Likert. En effet, il était difficile pour les enfants de répondre aux items avec cette échelle. Les enfants de cet âge ont une pensée plus concrète, ils avaient de la difficulté à situer le comportement dans le temps et selon la fréquence. Leurs réponses étaient parfois peu représentatives de la réalité et reflétaient davantage le moment présent plutôt que les dernières semaines. Par exemple, si l'enfant s'est fait frapper aujourd'hui, il peut répondre qu'il se fait frapper souvent. Les objectifs évalués par les items qui demandent à l'enfant de nommer des solutions pacifiques et de faire un message clair suite à une mise en situation donnée ont des effets significatifs, contrairement à ceux évalués par l'échelle de Likert. Le fait de nommer la réponse est une forme d'évaluation plus concrète pour les enfants. Un autre élément à noter est la difficulté pour certains enfants du groupe contrôle à parler et comprendre la langue française. Lorsqu'ils ne répondaient pas, il était difficile de savoir s'ils ne comprenaient pas la question, s'ils étaient timides ou s'ils ne connaissaient pas la réponse. Pour les items nécessitant un choix dans l'échelle de Likert, il était également difficile de savoir si l'enfant avait bien saisi le sens de la question.

Les réponses obtenues au post-test pour l'objectif général de la connaissance de soi, évalué par les sujets, démontraient peu de variabilité. Presque tous les enfants ont obtenu leurs points au pré-test, surtout dans le groupe expérimental, puisque le critère de réussite était facilement atteignable. Au post-test, tous les enfants du groupe expérimental ont eu les bonnes réponses. Les enfants du groupe contrôle ont également eu de bons résultats, ce qui peut être expliqué par le fait qu'ils ont peut-être développé leur connaissance de soi sans le programme et/ou que le critère de réussite était facilement atteignable pour tous. Pour les qualités, comme pour ce que les enfants aiment faire dans un contexte relationnel, la définition donnée par l'évaluatrice lors de la lecture du questionnaire était trop détaillée. De plus, comme le thème de qualité est difficile, l'évaluatrice acceptait que l'enfant nomme une chose dans lequel il est bon (par exemple, soccer, corde à danser), ce qui réduisait la variabilité dans le pointage.

#### 4.6 Avantages, limites et pistes futures pour l'intervention

L'intervention et le devis d'évaluation possèdent des avantages qui sont à conserver, mais également des limites qui pourraient être modifiées si le programme est implanté et évalué à nouveau. Les avantages seront d'abord discutés, suivis des limites et des pistes futures pour l'intervention.

Tout d'abord, les moyens de mise en relation avec le contenu sont un avantage du programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier*. En effet, les moyens utilisés, particulièrement les personnages, les affiches et les histoires, suscitent l'intérêt des enfants. Ils les motivent à être attentifs au contenu présenté et à participer aux activités proposées. Les jeux de rôles sont pertinents et il est important de les conserver puisqu'ils permettent aux enfants de mettre en pratique les habiletés enseignées. Un autre avantage du programme est qu'il s'intègre facilement dans les pratiques quotidiennes du milieu scolaire. Comme les cibles d'intervention sont des facteurs bénéfiques pour tous, les animations ont lieu dans la classe avec tous les enfants, ce qui est facilitant pour l'animation et les contraintes du milieu scolaire. De plus, la durée d'une séance correspond à la durée d'une période scolaire. Le matériel et les activités sont également relativement simples à préparer lorsqu'il est possible d'avoir accès aux programmes *Vers le Pacifique* et *le Cirque Farfelu* où se trouvent les affiches des personnages, les histoires et les activités du programme. Le duo-tang pour chaque enfant, utilisé pour regrouper les feuilles d'activités, est à conserver puisqu'il permet un accès facile aux feuilles d'activités et un rangement organisé. Un autre avantage est l'existence du guide d'animation où les séances sont décrites de façon détaillée. Il est donc possible pour un autre intervenant d'implanter le programme le plus fidèlement possible en se référant à ce guide d'animation. La présence de pairs sociaux dans l'intervention représente également un avantage puisqu'ils agissent comme des modèles pour les enfants plus à risque de victimisation (Harris, 2009). À travers les séances, il est pertinent de placer les enfants plus à risque près des enfants prosociaux. Un autre avantage qui n'est pas à négliger est la présence de stratégies de généralisation des acquis tout au long du programme (lettres aux parents, utilisation des habiletés enseignées par l'enseignante, accessibilité aux affiches des émotions et aux étapes du message clair, etc.).

L'évaluation de la mise en œuvre et des effets du programme présente également des avantages. Un observateur indépendant était présent à trois séances pour l'évaluation de la conformité de la mise en œuvre, ce qui est avantageux puisque l'évaluation est plus objective que lorsque l'animatrice évalue elle-même son programme. Le niveau d'exposition des enfants au programme était suffisant puisqu'il y avait peu d'absences scolaires. Le fait d'animer les activités sur le temps de classe réduit le taux d'absentéisme puisqu'il n'y a pas de complications de transport ou

d'horaire, par exemple. L'animation en classe facilite également le recrutement et la conservation des participants du programme. Le devis quasi-expérimental avec groupe témoin non-équivalent utilisé pour l'évaluation des effets représente un avantage puisqu'une fois que les données du pré-test confirment la similarité, il contrôle plusieurs facteurs tels que l'histoire des sujets, la maturation, l'opération de mesure et la constance de l'instrument (Ladouceur & Bégin, 1986). L'évaluation des effets effectuée auprès de deux sources, les enfants et les enseignantes, représentent un avantage important. Ces deux sources ont permis d'obtenir des résultats selon deux perceptions et de faire des interprétations quant à leur divergence ou leur convergence selon l'objectif. Le programme présente également des avantages en ce qui concerne ses effets puisque les objectifs et le but évalués par les enseignantes révèlent des résultats qui sont tous significativement plus élevés pour le groupe expérimental. L'évaluation des sujets présente des résultats significativement plus élevés pour le groupe expérimental pour trois objectifs spécifiques du programme. De plus, les tailles d'effet ont été rapportées pour tous les résultats significatifs. Il n'y a aucun résultat qui suggère la présence d'effets iatrogènes à court terme.

Le programme et son évaluation présentent également des limites. Tout d'abord, le programme demande une grande implication de l'enseignante pour le succès de l'intervention. Il est possible de se questionner sur le réalisme de cet aspect puisque cela demande beaucoup de temps et d'organisation de la part de l'enseignante. L'enseignante du groupe expérimental était motivée et impliquée, mais elle ne pensait pas toujours à pratiquer les habiletés à travers son contenu d'enseignement au quotidien. Elle a nommé à plusieurs reprises qu'elle aurait aimé donner plus de temps, mais qu'elle trouvait difficile de le faire. Une autre limite du programme est le peu de contrôle que nous avons en milieu scolaire sur l'implication des parents à la maison. Des lettres leur étaient envoyées, mais ils n'ont pas été contactés. Il n'y a donc pas d'informations sur leur degré d'utilisation des habiletés à la maison.

En ce qui concerne l'évaluation de la mise en œuvre et des effets, certains items ne provenaient pas d'instruments de mesure validés, ce qui représente une limite. L'absence d'une évaluation post-test à long terme représente également une limite puisqu'il n'est pas possible de savoir si les effets observés se maintiennent dans le temps ou si d'autres effets pourraient être visibles à plus long terme, la fréquence de la victimisation par exemple. L'absence de source indépendante non impliquée dans le programme pour l'évaluation des effets représente une limite en ce qui concerne l'objectivité. Dans les limites, il faut également souligner que les résultats obtenus par l'évaluation des sujets sont non significatifs pour quatre objectifs spécifiques. Le devis quasi-expérimental utilisé présente également une limite au niveau de la validité externe. En effet, la

possibilité de généralisation est limitée puisque l'effet du programme n'est attribuable qu'à des sujets qui auraient été préalablement évalués (Ladouceur & Bégin, 1986).

Suite à cette discussion, quelques pistes futures pour l'intervention peuvent être suggérées. L'ajout d'un volet parents serait pertinent, si réaliste, pour favoriser la consolidation et la généralisation des acquis des enfants. S'il n'est pas possible de le faire, un suivi téléphonique pour les lettres envoyées aux parents pourrait être bonifiant. En ce qui concerne le contenu, le thème des qualités devrait être abordé dans une séance complète, sans intégrer un autre thème. Le thème des goûts devrait être abordé plus spécifiquement en lien avec la relation avec un pair, ce que les enfants aiment que les amis fassent (ex. partager ses jouets, écouter, etc.). De plus, le contenu abordé et les habiletés enseignées devraient être utilisés plus fréquemment au quotidien et au cours des séances suivantes, par l'enseignante et par l'animatrice. Il est également pertinent d'ajouter du temps pour les activités pratiques où les enfants sont actifs et de réduire le temps d'explication. Des moyens devraient également être ajoutés pour pratiquer l'expression des émotions dans les séances (ex. jeux de rôles). Pour l'évaluation des effets, les critères pour les qualités devraient être mieux définis. De plus, l'effet du programme sur la victimisation devrait être évalué à long terme et l'évaluation des effets par les enfants devrait être faite sans utiliser l'échelle de Likert.



## Conclusion

La victimisation par les pairs est présente et non négligeable dès la maternelle. La chronicité de la victimisation et les graves conséquences qu'elle engendre soulignent l'importance de la prévenir et d'intervenir le plus tôt possible. Suite au contexte théorique et à la confection de la chaîne développementale de la victimisation, des cibles d'interventions ont été choisies. Le programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier* apprend aux enfants à s'affirmer positivement lors d'un conflit avec un pair plutôt que de réagir en se soumettant ou en agressant. Ces réactions à des attaques par les pairs sont des facteurs de risque importants de la victimisation tandis que l'affirmation de soi est un facteur de protection (Hanish & Guerra, 2000; Perren, 2000; Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Pour être disponibles à résoudre un conflit, les enfants doivent préalablement être capables de gérer leurs émotions. Une fois les cibles d'interventions choisies, une synthèse des programmes existants a été effectuée afin de planifier l'intervention. L'évaluation de la mise en œuvre et des effets a également été planifiée. Par la suite, le programme a été implanté auprès d'une classe de maternelle pendant dix semaines. Les évaluations ont été effectuées et les résultats ont été présentés dans ce rapport. Plusieurs objectifs présentent des résultats significatifs, surtout ceux évalués par l'enseignante. Comme mentionné dans la discussion, certains ajustements pourraient être apportés au programme et à la façon de l'évaluer pour améliorer certains aspects. Les changements à prioriser sont la communication aux parents, l'augmentation du temps pour les activités pratiques et le changement de l'échelle de mesure (Likert) pour les enfants. Somme toute, le programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier* est un programme à recommander dans plusieurs écoles où la victimisation est souvent trop présente, afin de prévenir les conséquences néfastes pour les victimes et la stabilisation de la problématique.

En tant que future psychoéducatrice, je trouve important de planifier mes interventions en me basant sur les connaissances scientifiques et les programmes efficaces. Ce rapport d'intervention m'a permis d'être rigoureuse dans la planification de mon programme, mais également d'être flexible pour m'adapter sur-le-champ aux imprévus dans l'intervention. La confection de ce rapport a également permis d'évaluer mon intervention avec rigueur. L'évaluation et la discussion permettent de se réajuster pour une future implantation du programme et de réaliser l'importance de la rigueur dans l'évaluation. Certes le programme et la mise en œuvre influencent les résultats obtenus, mais la mesure des effets a également un rôle important à jouer. En bref, en tant que psychoéducatrice, je me dois d'être rigoureuse dans mes interventions, mais également d'utiliser mon jugement clinique pour être sensible aux besoins des sujets dans l'immédiat et pour adapter mon intervention lorsque nécessaire.

## Références

- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, p. 175–195.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. & Moffitt T.E. (2006). Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study. *Pediatrics*, Vol. 118, p. 130-138.
- Arseneault, L., Milne, B.J., Taylor, A., Adams, F., Delgado, K., Caspi, A. & Moffitt, T.E. (2008). Being bullied as an environmentally mediated contributing factor to children's internalizing problems: A study of twins discordant for victimization. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 162, p. 145-150.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'. *Psychological Medicine*, Vol. 40, p. 717-729.
- Astington, W.J. & Edward, M.J. (2010). The Development of Theory of Mind in Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, p. 1-6.
- Ball, H.A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A. & Moffitt, T.E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 49, p. 104-112.
- Bélangier, J., Bowen, F. & Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, Vol. 18, p. 77-104.
- Beran, T., & Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth Data. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, Vol. 138, p. 129–147.
- Bowers, L., Smith, P.K. & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bullying problems at school. *Journal of Family Therapy*, Vol 14, p. 371-387.
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationship*, Vol. 11, p. 215–232.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T.E. & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 51, p. 809-817.
- Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Girard, A., Dionne, G. & Perusse, D. (2008). Gene–environment interaction between peer victimization and child aggression. *Development and Psychopathology*, Vol. 20, p. 455-471.
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Terwogt, M.M. & Schuengel, C. (2002). Bullying and Victimization Among School-age Children: Stability and Links to Proactive and Reactive Aggression. *Social Development*, Vol. 11, p. 332-345.

- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P. & Vinet, I. (2008). Le programme de prévention Fluppy : Historique et diffusion au Québec. Université du Québec à Montréal.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent–child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, Vol.12, p. 351-368.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol.115, p. 74-101.
- Crick, N.R., Ku, H.C. & Casas, J.F. (1999). Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental Psychology*, Vol.35, p. 376-385.
- Egan, S.K. & Perry, D.G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization?. *Developmental Psychology*, Vol.34, p. 299-309.
- Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M. & Kumar, V. (2010). Parental Demographics and Preschool Children's Theory of Mind. *Journal of Human Ecology*, Vol. 29, p. 121-128.
- Fortin, F. & Bowen, F. (sous presse). L'évaluation du programme Vers le pacifique : une étude de cas de l'approche expérimentale. Dans V. Riddle et C. Dagenais (dir.). *Théories et pratiques en évaluation de programme*. Manuel d'enseignement. Université de Montréal.
- Frey, K. S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B. (2000). SECOND STEP: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol.8, p.102–112.
- Frey, K., Edstrom, L.V.S & Hirschstein, M. (2005). The Steps to Respect use a multilevel approach to reduce playground bullying and destructive bystanders behaviors. Persistently Safe School : The National Conference of the Hamilton Fish Institute on school and community violence.
- Gendreau, G. et collaborateurs (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducatrice*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.
- Georgiou, S.N. (2008). Bullying and Victimization at school : The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.78, p. 109-125.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, Vol.7, p. 117-136.
- Hanish L.D. & Guerra N.G. 2000. Predictors of peer victimisation among urban youth. *Social Development*, Vol.9, p. 521–543.
- Harris, M.J. (2009). *Bullying, rejection, and peer victimization : a social cognitive neuroscience perspective*. New York, NY : Springer Publishing Company, LLC.
- Heydenberk, W. & Heydenberk, R. (2007). More than Manners: Conflict Resolution in Primary Level Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35, p.119-126.

- Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V.S., Frey, K.S., Snell, J.L. & Mackenzie, E.P. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the STEPS TO RESPECT Program. *School Psychology Review*, Vol.36, p. 3-21.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W.M. (1999). The Power of Friendship : Protection against and escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, Vol.35, p. 94-101.
- Kochenderfer, B.J. & Lade, G.W. (1996a). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child development*, Vol.67, p.1305-1317.
- Kochenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1996). Peer Victimization : Manifestations and Relations to School Adjustment in Kindergarten. *Journal of School Psychology*, Vol.34, p.267-283.
- Kochenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and psychopathology*, Vol.9, p. 59-73
- Kokko, K., Tremblay, R., Lacourse, E., Nagin, D. & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, Vol.16, p. 403–428.
- Ladd G.W. & Ladd BK. 1998. Parenting behaviours and parent-child relationship: Correlates of peer victimisation in kindergarten? *Developmental Psychology*, Vol.34, p. 1450–1458.
- Ladouceur, R. & Bégin, G. (1986). Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales. Saint-Hyacinthe : Édisedem.
- Laura D. H., Patti R., Carol L. M. & Richard A. F. (2005). The Social Context of Young Children's Peer Victimization. *Social Development*, Vol.14, p. 2-19.
- Mishara, B.L. & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children : Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.21, p. 110-123.
- Monkeviciene, O., Mishara, B.L. & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School. *Early Childhood Education Journal*, Vol.34, p.53-60.
- Monks, C.P., Smith, P.K. & Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, Vol.31, p. 571-588.
- Myrna, B.S., Spivack, G. & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, Vol.42, p. 1791-1803.
- Nickerson, A.B., Mele, D. & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, Vol.46, 687-703.

- Olweus, D. (1989). Questionnaire for Students (Junior and Senior versions). Unpublished manuscript.
- Olweus, D. (1991). Victimization among school children. *Targets of violence and aggression*, p.45-102.
- Perren, S. (2000). Kindergarten children involved in bullying : Social behavior, peer relationships, and social status.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2009). Depressive symptoms from kindergarten to early school age: longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, Vol.3.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.47, p.45-57.
- Rachael D.R., Susan P.K. & Susan D.C. (2010). Trajectories of Peer Victimization The Role of Multiple Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.56, p. 303-332.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E. & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of abnormal child psychology*, Vol.38, p. 1109-1123.
- Rosen, P.J., Milich R. & Harris, M.J. (2007). Victims of their own cognitions: Implicit social cognitions, emotional distress, and peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.28, p. 211-226.
- Schwartz, D., Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1993). The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups. *Child Development*, Vol.64, p.1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, Vol.68, p. 665-675.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization : Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.27, p. 191-201.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H. & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence- a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, Vol.24, p. 873-881.
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J.A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K, ... Almqvist, F. (2007). What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" Study. *Pediatrics*, Vol.120, p.397-404.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.31, p 419-428.

- Sugden, K., Arseneault, L., Harrington, H., Moffitt, T.E., Williams, B. & Caspi, A. (2010). Variation in the serotonin transporter gene moderates the development of emotional problems among children following bullying victimization. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol.49, p. 830-840.
- Sutton J, Smith P.K. & Swettenham J. 1999. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.17, p. 435–450.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, Vol.31, p. 186-200.
- Tremblay, R.E, Kurtz, L., Masse, L.C., Vitaro, F. & Phil, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys : Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.63, p. 560-568.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, Vol.9, p.8-23.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G.W. (2005). Trajectories of Peer Victimization and Perceptions of the Self and Schoolmates: Precursors to Internalizing and Externalizing Problems. *Child Development*, Vol.76, p.1072-1091.
- Troy, M. & Sroufe, A.L. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationships history. *Journal of the American Academy Child & Adolescent Psychiatry*, Vol.26, p.166–172.
- Walden, L.M. & Beran, T.N. (2010). Attachment Quality and Bullying Behavior in School-Aged Youth. *Canadian Journal of School Psychology*, Vol.25, p. 5-18.

## Annexe I

Grille d'évaluation de la participation des sujets

Nom de l'enfant	Séance 1 (tous présents)	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10
M	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
R	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
Z	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
M	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
G	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
K	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
L	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
B	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
S	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
W	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
D	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
N	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A
L	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A	S/N/A

Le A encadré signifie que l'enfant est absent.

S signifie participation satisfaisante et N participation non-satisfaisante.

## Annexe II

### Guide d'animation

Descriptions détaillées des séances du programme :

Séance 1 : Présentation de l'animatrice, des enfants, des règlements et des personnages.

(50 minutes)

Présentation de l'animatrice et de chaque enfant à tour de rôle (10 minutes).

Explication des règlements lors des activités du programme (5 minutes).

Description générale de ce que nous allons aborder et des activités, apprendre à se connaître, apprendre les émotions et la gestion de conflit pour mieux s'affirmer. (5 minutes).

Présentation des personnages du Cirque Farfelu (avec images) et de leurs caractéristiques (10 minutes).

Lecture de Je ne suis pas si différent (Cirque Farfelu). (10 minutes)

Dessin de leur personnage favori dans le cahier duo-tang (10 minutes).

Retour et discussion sur ce qui s'en vient la semaine prochaine (5 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements (à afficher dans la classe);

Images des personnages du Cirque Farfelu;

Livre je ne suis pas si différent et personnages du livre;

Duo-Tang pour chacun des enfants, regroupant les personnages du Cirque Farfelu.

À faire pendant la semaine suivante : Dessin d'un personnage (optionnel), discussion sur ce qu'ils pensent faire dans le programme au cours des prochaines semaines (en s'appuyant sur ce qui a été dit dans la séance 1).

Lettre aux parents : Lettre aux parents regroupant le nom des personnages du Cirque Farfelu, propice à la discussion avec leur enfant (lettre 1-4)

Bloc de la connaissance de soi

Séance 2 : Notion de qualité, différences et ressemblances physiques. (50 minutes).

Rappel des règlements et retour sur ce qui a été fait la semaine dernière, sur l'histoire je suis unique (5 minutes).



Chacun possède ses propres caractéristiques (physique, grandeur, couleur de cheveux, etc).

Lecture de l'histoire je suis unique, partie 1, et questions associées. (8 minutes)

Images des personnages du Cirque habillés en métier. Différenciation entre les personnages (physique), chacun est unique (10 minutes).

Qu'est-ce qu'une qualité, tout le monde possède des qualités. Liste de qualités. Exemples donnés par les enfants, association de qualités avec un métier (ex : il faut être courageux pour être policier). (10 minutes).

Activité à la table où l'enfant doit se dessiner (physique) et s'attribuer une qualité (10 minutes).

Retour en cercle (les enfants nomment leur qualité) (5 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Livre Je suis unique et je ne suis pas si différent, et personnages du livre;

Liste des qualités (Contes sur moi);

Images des métiers des personnages du Cirque Farfelu;

Feuilles dans Duo-Tang pour dessins des enfants.

À faire pendant la semaine suivante : Rappeler aux enfants ce qu'est une qualité, que chacun en possède plusieurs. Terminer le dessin de soi, s'il y a lieu.

Lettre aux parents : Notion de qualité et de différence. Chaque enfant s'est attribué une qualité. En discuter avec lui et l'amener à en nommer d'autres qui le représentent bien.

Séance 3 : Goûts et préférences dans un contexte relationnel. (45 minutes).

Rappel des règlements, retour sur les qualités. (5 minutes).

Lecture de Je suis unique, partie 2 et questions associées (10 minutes).

Discuter des choses que les enfants aiment quand ils sont avec des amis, et des choses qu'ils n'aiment pas. Exemples donnés (se faire crier après, se faire bousculer, jouer aux autos, prend tes jouets sans le demander, etc.) Cela peut être quelque chose qu'il n'aime pas qu'un ami fasse, quelque chose à laquelle il n'aime pas jouer, etc. (10 minutes)

À la table, dessiner une chose qu'il aime dans un contexte relationnel (avec un ami) et une chose qu'il n'aime pas. (15 minutes)

Retour en cercle sur ce que les enfants ont dessiné (5 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Livre je ne suis pas si différent et personnages du livre;

Exemples imagés de situation entre deux amis (avec images du livre ou des personnages);

Feuille dans Duo-Tang de aime/n'aime pas.

À faire pendant la semaine suivante : Amener l'enfant à dire aux autres amis ce qu'il aime faire et ce qu'il n'aime pas lorsqu'il est en relation (jouer, travail).

Lettre aux parents : Amener l'enfant à dire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas lorsqu'il est avec un ami, un adulte, etc. Amener l'enfant à faire des choix.

Bloc des sentiments et émotions :

Séance 4 : Qu'est-ce qu'une émotion? Présentation des émotions tristesse, joie et colère. (50 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance 3 (5 minutes).

Qu'est-ce qu'une émotion, un sentiment (comment je me sens à l'intérieur, cœur rayonnant et cœur serré)? Certaines émotions nous donnent chaud au cœur et certaines nous serrent le cœur. (5 minutes). Important de les reconnaître pour être capable de les nommer.

Présentation de la tristesse, de la colère et de la joie (personnages, porter leur attention sur l'expression faciale). Exemples associés, situations nommées par les enfants (10 minutes).

Lecture de Je suis triste, je me confie et questions associées (10 minutes).

Présentation des personnages du Cirque Farfelu des émotions. Mises en situation pour chaque table (2 enfants) tirées du Cirque Farfelu, les enfants doivent choisir la bonne émotion associée en équipe. Présentation de l'émotion choisie par chaque équipe (15 minutes)

Retour sur la séance, mimes de chacun des sentiments. Dire aux enfants que les émotions sont présentes dans leur duo-tang, ils peuvent s'y référer à tout moment. (5 minutes)

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Livre je suis triste, je me confie et personnages associés;

Cœur serré, cœur rayonnant (p.80 Vers le Pacifique)

Images des émotions du cirque farfelu X 6 (joie, tristesse, colère);

Mises en situations tirées du Cirque farfelu.

À faire pendant la semaine suivante : Dessiner un visage de joie, colère et tristesse dans le duo-tang.

Lettre aux parents : Joie, tristesse, colère; amener votre enfant à nommer son émotion.

Séance 5 : Présentation des émotions peur, gêne et surprise. (49 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente (5 minutes).

Pour chaque sentiment (8 minutes par sentiment, 24 minutes):

- 1) Lecture des histoires illustrant la peur, la gêne ou la déception. Inviter les enfants à deviner de quel sentiment il s'agit, comment se sent le personnage. Montrez la marionnette du sentiment abordé.
- 2) Donner des exemples sur le sentiment, demander aux enfants si le sentiment est en lien avec le cœur rayonnant ou le cœur serré.
- 3) Inviter les enfants à donner des exemples de situations où ils ont vécu le sentiment.

Activité : Les enfants dessinent le visage exprimant chacun des sentiments (peur, gêne, surprise) dans son duo-tang (15 minutes).

Retour sur la séance, quels sentiments sont plus difficiles à reconnaître, plus faciles, etc. Rappeler aux enfants qu'ils peuvent se référer à leur duo-tang à tout moment (5 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Histoires illustrant les émotions modifiées avec les personnages du cirque farfelu (Vers le Pacifique, p. 94-96);

Cœur rayonnant et cœur serré;

Marionnettes des sentiments (Vers le Pacifique, p. 91-92);

Feuille pour dessiner les sentiments (Vers le Pacifique, p. 10).

À faire pendant la semaine suivante : Amener les enfants à nommer leurs sentiments pendant la semaine, les référer aux visages qu'ils ont dessinés dans le duo-tang pour les aider.

Lettre aux parents : Peur, gêne et déception; amener votre enfant à nommer son émotion.

Séance 6 : Révision des 6 émotions présentées, les réactions et sentiments sont différents pour chacun. Présentation de nouvelles émotions. (45 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente (5 minutes).

Rappel des 6 émotions. Expliquer aux enfants qu'ils ont des réactions différentes selon les situations, qu'ils ne vivent pas tous la même émotion (10 minutes).

Jeux des émotions, les visages des émotions sont placés à différents endroits dans la classe. Une mise en situation est lue, les enfants doivent se diriger vers l'émotion qu'ils ressentiraient. Leur faire remarquer qu'ils n'ont pas tous la même réaction face à la situation (15 minutes).

Fiche à faire dans le duo-tang, comment tu te sentirais face à une couleuvre (5 minutes).

Retour en cercle où les enfants expliquent ce qu'ils ont choisi (chacun ne vit pas nécessairement la même émotion face à la même situation). L'animatrice demande aux enfants s'ils connaissent d'autres émotions que nous n'avons pas vues pendant les séances (ex. surpris, stressé), exemples (10 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

6 émotions de Vers le Pacifique (p. 81 et 91);

Mises en situation modifiées avec les personnages du Cirque Farfelu (p. 107-108 Vers le Pacifique);

Activité de la couleuvre (Vers le Pacifique, p.11);

Association personnages aux sentiments (Vers le Pacifique, p.14).

À faire pendant la semaine suivante : Association de personnages aux sentiments (feuille dans duo-tang).

Lettre aux parents : Pas de lettre cette semaine.

Séance 7 : Contrôler son émotion par un moyen adéquat. (50 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente (5 minutes).

Lecture de Je suis en colère que faire, partie 1 et questions associées. (10 minutes)

Discussion sur les moyens qui peuvent être utilisés lorsqu'on est en colère pour contrôler notre émotion, présentation d'images. Exemples donnés par les enfants. (10 minutes)

Activité : Dessin du moyen choisi par l'enfant et nommer le moyen. (10 minutes)

Retour en cercle, les enfants nomment leur moyen choisi. (5 minutes)

Lecture de la deuxième partie du livre, ce que Piochon aurait pu faire plutôt que de se mettre en colère. (10 minutes)

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Livre je suis en colère, que faire et personnages du livre;

Images des moyens qui peuvent être utilisés (vers le Pacifique);

Feuille pour que les enfants dessinent leur moyen (Duo-Tang, Vers le Pacifique, p.21);

À faire pendant la semaine suivante : Rappeler aux enfants d'utiliser un moyen adéquat lorsqu'ils sont fâchés, les référer à leur dessin ou à l'histoire de Piochon, s'il y a lieu.

Lettre aux parents : Discussion sur les moyens adéquats à utiliser lorsqu'on est en colère. Chaque enfant a choisi un moyen qu'ils utilisent pour contrôler leur émotion. Leur rappeler de l'utiliser lorsqu'il se met en colère.

Bloc de communication et de résolution de conflits

Séance 8 : Qu'est-ce qu'un conflit? Solutions adéquates proposées. (50 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente (5 minutes).

Qu'est-ce qu'un conflit? Quand deux ou plusieurs personnes ne s'entendent pas, différentes opinions, émotions négatives, un conflit est positif s'il est réglé adéquatement, etc. Présentation des solutions pacifiques possibles. Rappeler aux enfants que Grand-Papa Bretelle aime que les conflits se règlent bien (rappeler la colère de Piochon) (10 minutes)

Mises en situation en groupe et formation d'équipe de 2 enfants. Mises en situation de situations conflictuelles (vers le Pacifique). Les enfants doivent choisir une solution parmi les 5 images. Amener chaque équipe à partager ce qu'ils ont choisi, discuter des avantages et inconvénients (15 minutes).

Activité : Demander aux enfants de fermer leurs yeux. L'animatrice lit la mise en situation et l'enfant découpe et colle la solution choisie dans son duo-tang. Il colle les 4 autres solutions sur la 2<sup>e</sup> feuille. (10 minutes).

Retour en cercle. Les enfants nomment les solutions choisies et discussion en groupe (10 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Mises en situation (Vers le Pacifique, p. 262-263);

Images des solutions (Vers le Pacifique, p. 261);

Feuille des solutions et de la mise en situation (p. 264 et p. 31-32)

À faire pendant la semaine suivante : Colorier les symboles des solutions pacifiques. Rappeler aux enfants d'utiliser une solution adéquate lors de conflits. Idées : les faire pratiquer avec des jeux de rôle, lorsqu'une situation survient, faire nommer des solutions par les enfants concernés et/ou les autres enfants de la classe.

Lettre aux parents : Pas de lettre aux parents cette semaine.

Séance 9 : Faire un message clair; définition, notion de communication et pratique de la première étape. (50 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente (5 minutes).

Demander aux enfants : Qu'est-ce que la communication? « Se parler, se dire des choses ». Lecture de mises en situation pour faire découvrir aux enfants les conditions d'une bonne communication (parler un à la fois, parler respectueusement, écouter l'autre, parler calmement). Amener les enfants à réaliser que ces conditions sont aussi des règlements à suivre lors des activités (10 minutes)

Questionner les enfants sur la meilleure façon de transmettre des messages clairs. Présenter aux enfants les 3 trucs pour le message clair : Je dis comment je me sens, je dis pourquoi je me sens ainsi et je dis ce que j'aimerais. Ces trucs les aideront à s'affirmer, dire ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, ce qu'ils veulent, etc. Exemple d'un message clair est donné aux enfants (10 minutes)

Des mises en situations sont effectuées avec les enfants, en groupe. La réponse peut être complétée par un autre enfant si elle est incomplète. (10 minutes)

Les enfants retournent s'asseoir à la table avec leur duo-tang. Ils doivent découper les 3 étapes du message clair et les coller au bon endroit. (10 minutes)

Retour en cercle (5 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Mises en situations modifiées avec le nom des personnages du cirque farfelu (Vers le Pacifique, p.203-205);

Trucs pour message clair (Vers le Pacifique, p.209);

Mises en situations pour message clair, en faire 2 ou 3 (Vers le pacifique, p. 218-221);

Trucs à découper (Vers le Pacifique, p. 223);

Feuille maison avec 3 carrés pour coller les 3 étapes du message.

À faire pendant la semaine suivante : Amener les enfants à faire des messages clairs lorsqu'ils ont une situation de conflit. Les référer aux étapes dans le duo-tang pour les aider, s'il y a lieu.

Lettre aux parents : Lettre indiquant que les enfants ont appris les étapes pour faire un message clair afin de s'affirmer positivement, dire aux autres ce qu'ils aiment, ce qu'ils veulent, ce qu'ils n'aiment pas, etc.

Séance 10 : Retour sur le message clair. Pratique des étapes du message clair. (50 minutes).

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente. Rappel des 3 étapes du message clair, les faire nommer aux enfants. Demander aux enfants s'ils ont utilisé le message clair dans la dernière semaine, donner des exemples. Rappel des émotions (5 minutes).

Suite des mises en situation à faire en jeux de rôle avec les enfants, en faire plusieurs pour que les enfants assimilent bien les étapes du message clair (15 minutes).

Rappeler aux enfants que cette séance est la dernière des activités. Un duo-tang est pris au hasard parmi les enfants et chaque page est regardée pour voir tout ce que les enfants ont appris au cours des séances. (15 minutes).

Les enfants dessinent dans leur duo-tang ce qu'ils ont préféré lors des 10 séances de l'activité (histoires, activités, exemples, discussions, etc.) (10 minutes)

Retour, quelques enfants nomment ce qu'ils ont dessiné, remerciements, remise d'un certificat pour chaque enfant « Bravo pour ta participation au programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier!* ». (5 minutes).

Matériel nécessaire :

Affiche des règlements;

Mises en situation pour message clair (Vers le Pacifique, p. 218-221);

Duo-tang d'un enfant;

Certificats pour chaque enfant.

À faire pendant la semaine suivante : Continuer à rappeler aux enfants tout ce qu'ils ont appris pendant les activités, les encourager à faire des messages clairs.

Lettre aux parents : Rappel bilan de tout ce qui a été appris depuis le début. Encourager la discussion avec leur enfant sur ce qui a été appris au cours des 10 dernières semaines.

Note : Des collants peuvent être donnés aux enfants pour certaines activités, si désiré.

### Annexe III

#### Partie du journal de bord

Séance 1 (vendredi, 30 septembre 2011) : 45 minutes.

Mot de bienvenue et présentation de chaque enfant (environ 5 minutes).

La pancarte des règlements est présentée aux enfants, ils doivent deviner chaque règlement à partir du dessin. Le soleil et le nuage sont utilisés pour l'activité comme pour dans la classe. (environ 5 minutes).

Le nom du programme est annoncé aux enfants : M'affirmer, ce n'est pas sorcier. Une définition du mot affirmer et un exemple est aussi donné (être capable de dire ce qu'on aime, ce qu'on veut, ce qu'on n'aime pas, par exemple, dire je n'aime pas que tu me pousses plutôt que de pleurer ou frapper). Je leur dis qu'ils apprendront à se connaître davantage, à reconnaître les émotions et à faire des messages clairs lors de conflits (3 minutes).

Je demande aux enfants s'ils savent ce qu'est un Cirque, plusieurs réponses sont données. Je leur présente les personnages du cirque Farfelu avec les affiches. Les enfants rient et sont contents de voir les personnages, ils sont intéressés à en savoir sur chacun d'entre eux. Certains enfants ont de la difficulté à se calmer après avoir rit lors du dévoilement du personnage. Une intervention est faite (fermer la lumière) et cela va mieux par la suite. (12 minutes).

Lecture du livre je ne suis pas si différent avec des questions associées (Pourquoi Gustave ne voulait pas être ami avec Parka? Pourquoi a-t-il changé d'idée par la suite?). Les enfants sont attentifs lors de l'histoire et ont des réactions par rapport aux événements du livre. Je leur explique à la fin que parfois on peut trouver qu'un ami ne nous ressemble pas du tout, mais qu'on peut changer d'avis lorsqu'on apprend à le connaître (10 minutes).

L'utilité du duo-tang est expliquée aux enfants, ils le garderont en classe et devront remplir les feuilles demandées lors des activités. Chaque enfant reçoit son duo-tang et se dirige à sa place pour dessiner leur personnage favori. La majorité des enfants s'appliquent, certains ont le temps de commencer un 2<sup>e</sup> personnage, d'autres n'ont pas terminé le premier (plus de détail, plus appliqué, bavarde plus). L'enseignante et moi passons voir les enfants leur demande pourquoi ils ont choisi tel personnage, s'ils se rappellent de son nom, etc.) L'évaluation de la satisfaction est effectuée par chacun des enfants. (10 minutes).

Le retour n'a pas été effectué, il était l'heure du dîner, il y a eu un manque de temps. L'activité a débuté à 10h25 (les enfants n'avaient pas terminé leur collation) et doit finir à 11h10. La planification de l'activité était de 55 minutes, ce qui était un peu trop long. Les semaines à venir, l'activité devrait commencer à 10h20 pour avoir 50 minutes d'activités.

Les lettres aux parents sont remises à l'enseignante et chaque enfant en aura une dans son agenda.

Devoir effectué en classe pendant la semaine s'il y a lieu : pas de devoir fait préalablement puisque c'est la première activité.



Séance 2 (7 octobre 2011) : 50 minutes.

Rappel des règlements et retour sur la séance précédente (5 minutes). Les enfants ont réussi à se rappeler de quelques éléments de l'histoire.

Lecture de Je suis unique et questions associées, partie 1 (environ 10 minutes).

Les enfants sont capables de nommer les différences physiques des personnages (grandeur, lunettes, couleur de cheveux, etc.). Les enfants sont aussi capables de nommer des métiers après quelques exemples (pompier, policier, construction). (10 minutes).

La notion de qualité est difficile. Des exemples sont donnés par l'animatrice, je demande aux enfants de réfléchir à quelque chose qu'ils font bien. J'aurais du leur demander d'en nommer quelques unes en groupe, ce qui aurait facilité le travail pratique par la suite (7 minutes).

Explication de l'activité pratique à l'aide de la feuille d'activité (se dessiner soi-même en l'habit du métier que tu veux faire plus tard et nommer une qualité que tu possèdes). L'activité pratique était difficile, les enfants se mélangeaient entre qualité et métier. Il aurait été préférable de ne pas demander les deux en même temps aux enfants. Certains nommaient un métier plutôt que la qualité, trop de demandes pour un thème aussi difficile. Un retour sera primordial à la prochaine séance concernant les qualités. De plus, l'activité pratique a duré plus de 10 minutes (environ 15). Le retour a été fait et les enfants ont bien participé (nomment leur qualité).

\*N a eu une participation très difficile. Elle a dessiné sur une autre feuille que celle prévue. Je suis allée lui expliquer et elle m'a dit que « maman voulait qu'elle fasse ça ». Je lui ai également demandé sa qualité, mais elle ne comprenait pas. J'ai tenté de lui expliquer, mais elle s'est mise à bouder (croiser les bras, yeux froncés) et elle s'est assise sous la table. J'ai compté jusqu'à 3 avant de la mettre dans le nuage. Elle est restée sous la table. Je lui ai dit que j'allais revenir la voir quand elle aura changé d'attitude. Elle est restée environ 5 minutes sous la table. Elle s'est finalement assise sur sa chaise lors du retour et elle essayait d'attirer mon attention en faisant du bruit avec son coffre à crayon. À la suite du retour, je suis allée la voir pour lui dire que si elle ne comprenait pas et qu'elle a besoin d'aide, elle pouvait demander plutôt que bouder. Elle avait une attitude plus ouverte, un retour doit être fait avec elle à la prochaine séance pour la qualité.

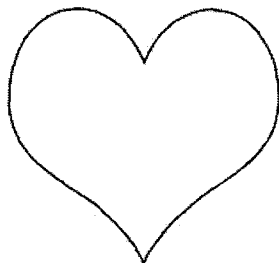
Devoir effectué en classe s'il y a lieu : Il n'y avait pas de devoir à faire lors de la 1<sup>ère</sup> séance. L'enseignante n'a pas rediscuté avec les enfants des personnages ou de l'acceptation de la différence.

**Annexe IV**

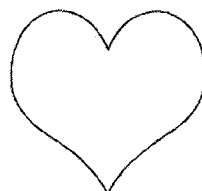
## Questionnaire satisfaction des sujets

1. Est-ce que tu as aimé l'activité d'aujourd'hui? Dessine le cœur de ton choix.

Beaucoup



Un peu



Non



**Annexe V**

## Questionnaire sur la fréquence d'application des principes par l'enseignante

1. Pendant la semaine, est-ce que j'ai utilisé ou discuté avec les enfants des principes enseignés lors de la séance précédente du programme?

Plusieurs fois

Quelques fois

Pas du tout

**Annexe VI**

Questionnaire de l'enseignante pour l'évaluation des effets du programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier*.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Pour chaque énoncé, un seul choix de réponse doit être noirci. Il est important de choisir la fréquence de l'énoncé le plus justement possible.

- 1.L'enfant se fait frapper, se fait donner des coups de pied et/ou se fait pincer par les pairs.
- 2.L'enfant utilise une solution prosociale lorsqu'il a un problème relationnel avec un pair.
- 3.L'enfant obtient de l'aide de la part de ses pairs lorsqu'il en a besoin.
- 4.L'enfant exprime des sentiments et des émotions au moyen des arts (ex. dessin) et du jeu.
- 5.L'enfant utilise un moyen adéquat pour se calmer lorsque nécessaire.
- 6.L'enfant est ignoré par ses pairs de jeu lorsqu'ils sont fâchés contre lui.
- 7.En relation avec un pair, l'enfant est capable de le dire lorsqu'il n'apprécie pas quelque chose.
- 8.L'enfant se fait inviter à rejoindre un groupe de pairs lorsqu'il joue seul.
- 9.L'enfant communique ses sentiments (je me sens..).
- 10.L'enfant est capable de s'attribuer une qualité.
- 11.L'enfant se fait pousser et/ou bousculer par les pairs.
- 12.L'enfant fait un message clair en situation de conflit avec un pair.
- 13.Lorsqu'il est en relation avec un pair, l'enfant nomme ce qu'il aime à l'autre.
- 14.L'enfant identifie les sentiments et les émotions.
- 15.L'enfant est rejeté du groupe lorsqu'un pair est fâché contre lui.

Toujours ou presque	Souvent	Régulièrement	Parfois	Jamais ou presque jamais

Merci beaucoup!!!

## Annexe VII

Questionnaire de l'enfant (post-test) pour l'évaluation des effets du programme *M'affirmer, ce n'est pas sorcier*.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Pour chaque énoncé, un choix de réponse doit être noirci. L'énoncé est lu à voix haute par l'animatrice et l'enfant y répond.

1. Je me fais frapper, me fais donner des coups de pied et/ou me fais pincer.

2. Je suis capable de dire comment je me sens.

3. Les enfants font comme si je n'existais pas lorsqu'ils sont fâchés contre moi.

4. Les enfants m'invitent à jouer avec eux lorsque je suis seul.

5. J'utilise un moyen adéquat pour me calmer lorsque je suis fâché.

6. Je me fais pousser et/ou bousculer par les autres enfants.

7. Lorsque je suis en conflit avec un enfant, je lui fais un message clair.

8. Je suis rejeté du groupe lorsqu'un enfant est fâché contre moi.

9. Les autres enfants m'aident lorsque j'en ai besoin.

Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou toujours

10. Qu'est-ce que je devrais faire pour avoir la chance de jouer avec un jouet déjà utilisé par un autre enfant (vignette) ?

Mes solutions choisies: \_\_\_\_\_

11. Je nomme l'émotion associée à chacun des pictogrammes (visages). La réponse est entourée si c'est réussi.

Colère

Joie

Tristesse

Peur

Surprise

Déception

12. Ce que j'aime lorsque je suis avec un ami c'est : \_\_\_\_\_

13. Ce que je n'aime pas lorsque je suis avec un ami c'est : \_\_\_\_\_

14. Je me nomme une qualité : \_\_\_\_\_

15. Je nomme un moyen adéquat pour me calmer : \_\_\_\_\_

16. 1<sup>ère</sup> mise en situation. Mon message clair : \_\_\_\_\_

17. 2<sup>e</sup> mise en situation. Mon message clair : \_\_\_\_\_

000000

000000

000000