



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

Promotion de l'adaptation psychosociale
au niveau préscolaire:
Comparaison de stratégies centrées
sur l'enfant et sur le milieu

Louise Rouillard

Thèse de doctorat présentée
à l'École des Études Supérieures
de l'Université d'Ottawa afin de répondre
aux exigences du programme
de doctorat en psychologie clinique

• LOUISE ROUILLARD, B.A., OTTAWA, CANADA 1995



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-612-07804-3

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

RÉSUMÉ

Un programme d'intervention préventive centré sur les habiletés sociales de l'enfant a été évalué en comparaison à un programme centré sur les habiletés de gestion de comportement des enseignants quant à la promotion de l'adaptation psychosociale des enfants au niveau préscolaire. Au total 42 enfants âgés entre 3 ans et 10 mois et 5 ans et 2 mois, répartis dans quatre centres éducatifs, ont participé à l'étude. Les programmes étaient offerts à tous les enfants d'un même centre. Les programmes d'intervention préventive ont été administrés en deux temps et dans un ordre aléatoire. Lors de la première administration, les centres ont été assignés à l'une ou l'autre des trois conditions suivantes: (1) "Programme d'entraînement aux habiletés des enseignants"; (2) "Programme d'entraînement aux habiletés sociales de l'enfant" et (3) "liste d'attente" ou groupe contrôle. Lors de la deuxième administration, les centres ont été assignés à la condition qui correspond au programme d'intervention préventive auquel ils n'avaient pas encore participé. Sous la condition 1, le programme d'entraînement aux habiletés des enseignants comportait un atelier de discussion sur le renforcement positif mené par un psychologue professionnel. À la condition 2, le programme d'entraînement aux habiletés sociales de l'enfant comprenait une combinaison de méthodes d'intervention, soit un enregistrement vidéo, des discussions et des jeux de rôles. Finalement, pour la condition 3 ou "liste

d'attente", aucune intervention n'a eu lieu avant la fin de la cueillette de données, soit à la fin de l'année. Des données observationnelles et sociométriques ont été recueillies avant et après chaque administration des programmes d'intervention préventive. Un an plus tard, les enfants identifiés "à risque" ($n = 11$) ont été suivis dans leur nouvel environnement scolaire et les enseignants ont complété un questionnaire mesurant le degré de compétence sociale de chacun des enfants, ainsi qu'un nouveau groupe contrôle ($n = 12$). Considérant, a priori, que les enfants "à risque" sont ceux qui nécessitent le plus une intervention, les analyses présentées visent à démontrer l'efficacité des programmes parmi ces enfants. Toutefois, afin d'éviter de les étiqueter en les retirant de leurs groupes pour recevoir l'intervention, les programmes ont été offerts à tous les enfants d'un même centre. Or, des analyses secondaires de comparaison en fonction de l'ensemble de la population sont également présentées. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que le programme d'intervention préventive centré sur l'enfant permet une amélioration, du moins à court terme, des interactions sociales chez les enfants "à risque" d'âge préscolaire, mais pas sur tous les indices disponibles. Finalement, lors du suivi dans un nouvel environnement scolaire, les comportements des enfants "à risque" étaient perçus, par les enseignants, comme étant mal adaptés comparativement à un nouveau groupe d'enfants de comparaison choisi de manière aléatoire dans les nouvelles classes.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Résumé	i
Table des matières	iii
Introduction	1
Développement des habiletés sociales au niveau préscolaire . .	2
Statut social: stabilité à travers le temps	3
Statut social et répertoire comportemental	4
Programme d'intervention préventive	7
Programme d'entraînement aux habiletés sociales au niveau préscolaire	9
Types de population	10
Types de méthodes d'intervention utilisées	11
Objectifs de la présente étude	24
Hypothèses	26
Méthode	27
Participants	30
Procédure	30
Mesures	41
Résultats	48
Discussion	132
Références	151
Notes	172
Annexes	175

Promotion de l'adaptation psychosociale au niveau préscolaire
Comparaison de stratégies centrées
sur l'enfant et sur le milieu

Au cours des années, la présence d'un lien entre la qualité des relations entre les pairs et la santé mentale a été reconnue et occupe une place importante dans le domaine de la prévention (Gesten, Flores de Apodaca, Rains, Weissberg et Cowen, 1979; Durlak, 1985; Kendall, Lerner et Craighead, 1984; Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby et Schuyler, 1986; Parker et Asher, 1987; Coie, 1990). Selon un discours préventif, une mauvaise qualité des relations entre les pairs représente un facteur de risque important dans la détermination du bien-être d'un enfant (Kendall et al., 1984; Royer, 1984; Coie, Christopoulos, Terry, Dodge et Lochman, 1989). En ce sens, un enfant qui ne possède pas les habiletés sociales nécessaires à l'établissement et au maintien de relations sociales harmonieuses, est limité dans ses interactions avec les autres et ainsi dans son apprentissage des règles sociales (Parker et Gottman, 1989; Oden et Asher, 1977). Les enfants rejetés par leurs pairs ont, en général, peu d'amis et perçoivent leurs amitiés comme moins satisfaisantes, comparativement aux enfants acceptés par leurs pairs (Asher et Parker, 1989; Parker et Asher, 1987). Plusieurs ont démontré que les difficultés associées aux relations entre les pairs (i.e. rejet social) sont fortement liées à des problèmes sur le plan émotionnel et social à un âge plus avancé (Ladd et Mize, 1983; Parker et Asher, 1987; Ollendick, Weist, Borden et Greene,

1992; McCendie et Schneider, 1993).

En somme, l'état de la recherche actuelle souligne l'importance qu'occupe la présence de rapports harmonieux dans les interactions entre enfants et l'intérêt de recourir à des programmes d'intervention afin d'aider les enfants à développer les habiletés sociales nécessaires.

Développement des habiletés sociales au niveau préscolaire

En fréquentant la garderie, les jeunes enfants interagissent entre eux sur une base régulière. Lafrenière (1988) note que plusieurs structures d'interactions sociales (réseau affiliatif et structure de dominance/attention) émergent à l'âge préscolaire. Or, les relations sociales chez le jeune enfant représentent une source d'apprentissage importante dans l'établissement de relations sociales positives et réciproques, ainsi que la régulation et le contrôle de l'agressivité. À cela, les pairs jouent un rôle significatif dans l'apprentissage de ces fonctions et le développement de la compétence sociale chez l'enfant (Hartup, 1983).

L'enfant qui n'est pas aimé par ses pairs évolue dans un contexte où l'apprentissage de diverses habiletés sociales est difficile (Ladd, 1985; Parker et Asher, 1987). Reissland (1988) souligne que les réactions émotionnelles des enfants d'âge préscolaire sont façonnées par leur compréhension des situations dans lesquelles ils évoluent leur capacité à générer des solutions alternatives (Shure et Spivack, 1979, 1980, 1982; Musun-Miller, 1993). Rubin, Daniels-Beirness et Bream

(1984) ont énuméré différentes habiletés sociales-cognitives associées aux relations harmonieuses entre les enfants. Parmi les habiletés identifiées, il y a l'habileté cognitive à distinguer les différentes manifestations affectives des autres personnes; l'habileté à générer plusieurs solutions face à une situation conflictuelle; et l'habileté à reconnaître les conséquences liées aux actions anticipées. Selon ces auteurs, le rejet de la part des pairs et la présence de difficultés d'ajustement social s'expliquent par la reconnaissance d'une déficience au niveau de l'une ou l'autre des habiletés sociales-cognitives ci-dessus mentionnées. French et Waas (1985) suggèrent que les enfants qui sont peu ou non aimés par leurs pairs ont de la difficulté à générer des solutions efficaces face à des situations de conflits et présentent des comportements de nature plus agressive que les autres enfants.

Statut social: stabilité à travers le temps. Plusieurs études longitudinales (Coie et Dodge, 1983; Vitaro, Gagnon et Boivin, 1989; Vitaro, Gagnon et Tremblay, 1990; Olson, 1992) rapportent qu'une proportion significative d'enfants rejetés par leurs pairs conserve leur statut social après quelques années. Coie et Dodge (1983) ont examiné la stabilité du statut social des enfants rejetés de niveau primaire sur une période de 5 ans. Ils ont rapporté que 42% des enfants de 5e année et 38% des enfants de 3e année identifiés comme rejetés, sur la base du nombre de nominations négatives reçues par les pairs, le demeureraient même après 5 ans. Chez les enfants d'âge

préscolaire, les résultats sont moins concluants, soit 20 à 30% conservaient leur statut social après un an (Vitaro et al., 1989). Malgré cette stabilité assez relative du statut social des enfants plus jeunes, une certaine cohérence du choix des partenaires de jeux demeure. Vitaro et al. (1989) ont réalisé une étude longitudinale échelonnée sur 3 ans et ont examiné la stabilité du statut social des enfants de la maternelle jusqu'à la 3e année. Selon les résultats obtenus, le tiers des enfants rejetés par les pairs au niveau de la maternelle, conservaient leur statut social après 3 ans.

Dans l'ensemble et malgré un certain degré de stabilité du statut social chez les jeunes enfants, il faut reconnaître que plusieurs jeunes enfants n'ont pas un statut social stable (Vitaro et al., 1990). Toutefois, l'évaluation précoce de la compétence sociale au niveau préscolaire ne serait peut-être pas inutile pour dépister les enfants pour qui les difficultés au niveau des relations sociales ne disparaîtraient pas avec le temps (Royer, 1984; Schneider, 1989). De plus, il apparaît important d'intervenir auprès d'un groupe entier d'enfants, afin d'atteindre le plus d'enfants possible et d'éviter principalement d'étiqueter ceux qui recevraient une intervention.

Statut social et répertoire comportemental. Dans l'évaluation de la compétence sociale, l'hypothèse de base est que les enfants d'un même groupe sociométrique (populaire ou rejeté) présentent un profil comportemental distinct (Ladd, 1983; Ladd, Price et Hart, 1988; Gagnon, 1988; Coie, Rabiner et

Lochman, 1989; Kupersmidt, Coie, et Dodge, 1990; Kemple, 1991)

Au niveau préscolaire, l'ensemble des études portant sur le lien entre le statut social et le profil comportemental suggère que les enfants rejetés par les pairs présentent plusieurs problèmes de comportement, tels que des comportements agressifs ou encore le non-respect des règles sociales (Rubin, Daniels-Bierness et Hayvren, 1982; Quay et Jarret, 1984; Coie et Kupersmidt, 1983; Rubin et al. 1984; French et Waas, 1985; Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988). Quay et Jarret (1984) ont examiné la relation entre le statut social des enfants d'âge préscolaire et la qualité de leurs interactions sociales. Au total 164 enfants ont été observés pendant les périodes de jeu libre. Les résultats ont démontré que la présence d'interactions sociales positives ou jeux coopératifs était l'un des meilleurs indicateurs de l'acceptation par les pairs. Rubin et al. (1982) ont obtenu des résultats similaires. Ils ont examiné la corrélation entre le statut social des enfants de la maternelle et leur profil comportemental sur une période d'un an. Les résultats ont démontré que le statut social des enfants de la maternelle et de la première année était significativement associé à l'utilisation de stratégies coopératives de résolution de problèmes.

Dans une étude plus récente, Ladd et al. (1988) ont observé des enfants d'âge préscolaire durant les périodes de jeu libre. Ils ont examiné le lien entre la fréquence des comportements coopératifs et agressifs et le statut social. Les résultats ont

révélé que les enfants qui présentaient une fréquence élevée de comportements coopératifs étaient plus aimés par leurs pairs. À l'inverse, les enfants qui présentaient une fréquence élevée de comportements agressifs (tels que des agressions physiques et interactions verbales négatives) étaient moins aimés par les pairs comme partenaires de jeu. Denham, McKinley, Couchoud et Holt (1990) ont également démontré que les comportements sociaux positifs ou prosociaux (tels que altruisme, coopération, entraide) étaient associés à une évaluation surtout positive de la part des pairs. Dans leur étude, ils ont examiné le statut social de 65 enfants d'âge préscolaire en relation avec différents aspects affectifs, cognitifs et comportementaux. Les comportements prosociaux ont expliqué de façon significative une grande portion de la variance observée sur la mesure sociométrique. Vitaro et al. (1989) ont entrepris d'analyser le profil comportemental et le statut social des enfants de la maternelle jusqu'à la 2e année. Ils ont noté que les enfants dont le statut social négatif était maintenu dans les années subséquentes, avaient tendance à être identifiés comme plus agressifs et plus turbulents à la maternelle et en première année, par les pairs et les enseignants, comparativement aux enfants dont le statut social était instable.

En somme, ces études montrent qu'un ensemble de comportements de nature à briser l'harmonie de la vie de groupe est associé à l'attribution d'un statut social négatif de la part des pairs. Selon certains auteurs, la présence de ces facteurs

de risque augmente le stress et les problèmes de santé mentale (Asher, 1990; Reitsma-Street, Guy et Johnson, 1990). Ainsi, le rejet social de la part des pairs peut représenter un obstacle difficile à surmonter pour l'enfant et avoir un effet à long terme sur l'acquisition de nouvelles habiletés sociales (Asher, 1983; Mize et Ladd, 1990a; Asher et Parker, 1989; Olson, 1992). De plus, les comportements agressifs deviennent stables et prédictifs à un très jeune âge (Gersten, Langner, Eisenberg, Simcha-Faga et McCarthy, 1976; Pulkkinen et Pitkanen, 1993) et les enfants rejetés tendent à maintenir des rapports avec des enfants qui leur ressemblent et dont l'influence n'est pas nécessairement bénéfique (Vitaro, Gagnon et Tremblay, 1992). Il apparaît donc important d'orienter l'intervention préventive vers l'augmentation des comportements coopératifs (soit l'entraide, le partage, le respect des règles du groupe) associés à l'acceptation par les pairs et le maintien de relations sociales harmonieuses et qui, on l'espère, remplaceraient les comportements agressifs et perturbateurs.

Programmes d'intervention préventive

Plusieurs programmes d'intervention existent afin d'aider les enfants à acquérir des habiletés sociales et ainsi améliorer leurs interactions avec les autres. Sur le plan préventif, certains types de programmes sont désignés "primaires" et sont caractérisés par l'importance qu'ils accordent aux différents facteurs environnementaux associés au rejet social. Cowen (1983) souligne que ce type de programme en est un qui: a) vise la

population en général; b) s'adresse à des personnes "saines"; et c) est "intentionnel", en ce que l'objectif visé est de maximiser la capacité d'adaptation d'une personne en assurant la réduction de facteurs qui vont à l'encontre de cette adaptation (Caplan, 1964; Goldston, 1986; Reitsma-Street et al. 1990).

Jusqu'à présent, les programmes préventifs qui ont été développés proposent une intervention majoritairement dirigée sur l'individu (Jason et Bogat, 1983; MacDonald, Hedberg et Campbell, 1974). Il s'agit, entre autres, d'encourager les enfants rejetés par leurs pairs à développer les habiletés sociales nécessaires au maintien de rapports harmonieux avec les autres (Schneider, 1989; Houde, 1990). Une approche préventive alternative serait de diriger l'intervention vers le milieu. Une telle approche implique une modification de l'environnement en tenant compte de la relation enseignant/enfant (MacDonald et al., 1974; Durlak, 1985), afin de mettre l'emphasis sur le développement de relations sociales harmonieuses entre enfants. Telle que suggérée par Holland (1978), une intervention basée sur les principes comportementaux peut être utilisée en vue de modifier les circonstances environnementales facilitant ainsi les changements de comportement. Ainsi, l'amélioration de l'organisation du milieu sert à remédier aux facteurs de risque et à améliorer ainsi la santé mentale de la population en général (Felner et Felner, 1989). Une recension de la littérature indique que l'évaluation comparée de l'efficacité d'un programme d'intervention préventive dirigé vers les habiletés de l'enfant

et d'un programme axé sur le milieu n'a pas encore été effectuée, particulièrement auprès d'une population d'enfants d'âge préscolaire.

Dans le cadre de l'adaptation psychosociale, les programmes d'intervention préventive axés sur les habiletés sociales sont basés sur un modèle de "déficit" et comportent trois étapes: l'acquisition de nouvelles habiletés sociales, la pratique et la généralisation (Ladd et Mize, 1983; Ladd, 1985; Vitaro et Charest, 1988). Selon la plupart des programmes d'intervention préventive existants, l'acquisition d'habiletés sociales est centrée sur l'apprentissage par l'enfant de comportements sociaux adaptés tels que: la façon de se faire des amis, la participation, la coopération, le partage, la communication, le support socio-affectif, ainsi que la considération de la perspective de l'autre (Coie et al. 1989; Barton, 1986).

Programmes d'entraînement aux habiletés sociales au niveau préscolaire.

Un grand nombre d'études ont été publiées sur l'amélioration des relations sociales au niveau préscolaire. La plupart des programmes d'intervention ont démontré un impact positif sur l'amélioration des interactions sociales et la diminution de comportements généralement associés au rejet social, comme l'agressivité.

Dans la présente section, une recension qualitative sur l'efficacité des différentes méthodes d'intervention auprès des enfants d'âge préscolaire est présentée. Au total 31 études ont

été révisées (Tableau 1).

Types de populations. La plupart des études présentées au tableau 1 ont été réalisées auprès d'enfants normaux ($n = 17$), comparativement à des enfants identifiés comme socialement retirés ($n = 9$), dominants ($n = 1$), ou agressifs ($n = 4$). Considérant l'ensemble des résultats des diverses études présentées, l'entraînement des habiletés sociales auprès d'une population d'enfants normaux, retirés ou agressifs est efficace. Cependant, plusieurs études importantes ne confirment pas ces résultats (Gottman, 1977; Geller et Sheirer, 1978; Rickel, Eshelman et Loigman, 1983; Koenigs et Oppenheimer, 1985). En ce sens, l'efficacité des programmes d'intervention utilisés a été largement démontrée auprès d'enfants dits "normaux" ou de milieux défavorisés. Or, peu d'études (Bierman, Miller et Stabb, 1987) ont évalué l'effet d'un entraînement aux habiletés sociales auprès d'une population de niveau préscolaire plus spécifique telle que les enfants agressifs et rejetés par les pairs. De plus, malgré l'efficacité démontrée par plusieurs des programmes d'intervention utilisés dans les études antérieures, il n'en demeure pas moins que les effets observés sont généralement à court terme (i.e entre 3 et 6 mois). Selon une autre perspective, la variabilité des résultats observée quant à l'efficacité des programmes d'intervention peut être expliquée, entre autres, par l'absence de stratégies visant une modification des contingences de l'environnement (Jason et Bogat, 1983). En ce sens et comme il a été mentionné précédemment, la

correspondance entre une intervention préventive axée sur l'enfant et une intervention préventive axée sur le milieu n'a, jusqu'à maintenant, pas encore été considérée, particulièrement au niveau préscolaire (voir Tableau 1).

Types de méthodes d'intervention utilisées. La section qui suit présente un court résumé de la recherche sur les principales méthodes utilisées au niveau préscolaire.

Résolution de problèmes. La méthode de résolution de problèmes (i.e. la capacité de reconnaître les conséquences dans une situation sociale) s'est avérée efficace quant à l'augmentation de la capacité des enfants (normaux et agressifs) à penser à des solutions alternatives et aux conséquences relatives à certaines situations conflictuelles (Shure et Spivack, 1979, 1980, 1982; Winer, Hilpert, Gesten, Cowen et Schubert, 1982; Ridley et Vaughn, 1982; Vaughn, Ridley et Bullock, 1984; Feis et Simons, 1985). Les résultats sont toutefois controversés en ce qui a trait à l'effet de l'intervention sur le comportement observable et le statut social auprès des pairs (Shure et Spivack, 1979, 1980; Sharp, 1981; Rickel et al., 1983; Gottman, 1977). Tel qu'il appert au Tableau 1, peu d'études (Vaughn et al., 1984; Bowers-Jones, 1991) portent sur l'évaluation d'une méthode cognitive de résolution de problèmes auprès d'enfants agressifs et les données observationnelles sont inexistantes.

Modelage. Considérant les données du Tableau 1, la méthode du modelage (i.e. capacité de reproduire un comportement observé)

a généralement été utilisée en fonction de l'efficacité de programmes d'intervention auprès des enfants retirés socialement ($n = 8$) et des enfants normaux ($n = 5$). Parmi ces études, O'Connor (1972) a procédé à l'évaluation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales quant à l'effet de la méthode du modelage et d'une méthode de conditionnement opérant (renforcement social) sur la fréquence d'interaction sociale. Au total 42 enfants identifiés comme étant socialement isolés ont été répartis sur quatre conditions expérimentales (1. modelage; 2. façonnement; 3. modelage et façonnement; et 4. groupe contrôle). Les enfants ont visionné un film dans lequel des enfants recevaient des renforcements sociaux lorsqu'ils interagissaient de manière appropriée entre eux. Plusieurs données ont été recueillies avant et après l'intervention. Les résultats ont démontré une augmentation de la fréquence des interactions chez les enfants isolés comparativement aux enfants du groupe contrôle. Une série d'analyses statistiques a démontré que la méthode du modelage était plus efficace que la présence de renforcement social dans l'augmentation des interactions sociales chez les enfants isolés. Ces hypothèses n'ont pas encore été évaluées auprès d'une population d'enfants qui présentent des comportements agressifs ou qui sont moins bien aimés par leurs pairs.

De plus, l'objectif visé par la majorité des études révisées était d'augmenter la fréquence des interactions entre enfants en

Tableau 1

Résultats d'études antérieures au niveau préscolaire selon les méthodes d'intervention utilisées

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée interventions	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
<u>Emploi primaire d'une méthode de résolution de problèmes</u>							
Chittenden (1942)	10	Dominants (55.9 mois)	E=Rés. probl. C=Sans trait.	Individuel/ 11 sessions	Coopération/ Dominance	E > C	Aucun suivi
Shure et Spivack (1979)	131	Normaux (?)	E=Rés. probl. C=Sans trait.	Groupe/	a)Résolution de problèmes b)comportement (Éval. des profs.)	a)E > C b)n.s.	a)Augmentation maintenue
Shure et Spivack (1980)	219	Normaux (54 mois)	E=Rés. probl. C= Liste d'attente	Groupe/ 64 sessions	Résolution de problèmes	E > C	Aucun suivi
Sharp (1981)	107	Normaux (51 mois)	E=Rés. probl. C= Sans trait.	Groupe/ 44 sessions	a)Résolution de problèmes b)Comportement (Observation et Éval. des profs.)	a)E > C b)n.s.	Aucun suivi
Shure et Spivack (1982)	219	Normaux (51 mois)	E=Rés. probl. C= Liste d'attente	Groupe/ 40 sessions	Résolution de problèmes	E > C	n.s. (1 an)

Notes. Rés. probl. = Résolution de problèmes; n.s. = Résultats non significatifs; Sans trait. = Sans traitement; Trait. Alt. = Traitement alternatif;

Éval. des profs. = Évaluation des enseignants; ? = Aucune information

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée intervention	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
Ridley, Vaughn et Wittman (1982)	40	Normaux (50 mois)	E=Rés. probl. C=Trait. alt.	Groupe/ 40 sessions	Résolution de problèmes	E > C	n.s. (3 mois)
Winer et al. (1982)	5 classes	Normaux (?)	E=Rés. probl. C=Sans trait.	Groupe/ 42 sessions	a)Résolution de problèmes b)Comportement (Éval. des profs.) c)Statut social	a)E > C b)E > C c)n.s.	Aucun suivi
Rickel et al. (1983)	110	Normaux (51 mois)	E=Rés. probl. C=Sans trait.	Groupe/ 46 sessions	a)Résolution de problèmes b) Comportement	a)E > C b)n.s.	a)n.s. (6 mois)
Vaughn et Ridley (1983)	55	Normaux (58 mois)	E=Rés. probl. C=Trait. alt.	Groupe/ 50 sessions	Interactions positives (Observations)	E > C	Aucun suivi
Vaughn et al. (1984)		25 Agressifs (64 mois)	E=Rés. probl. C=Trait. alt.	Groupe/ 50 sessions	Résolution de problèmes	E > C	n.s. (3 mois)
Feis et Simons (1985)	27	Normaux (?)	E=Res. probl. C=Sans trait.	Groupe/ 3 mois	Résolution de problèmes	E > C	Aucun suivi
Bowers-Jones (1991)	2	Agressifs	E=Res. probl.	Groupe/ 12 semaines	Gestes agressifs	Diminution	Aucun suivi
Emploi primaire d'une méthode de jeux de rôle							
Iannotti (1978)	60	Normaux (71.6 mois)	E1=J. de rôles E2=J. de rôles C=Sans trait.	groupe/ 10 jours	Empathie/ Altruisme	E1 E2 > C	Aucun suivi

Notes. Rés. probl. = Résolution de problèmes; .s. = Résultats non significatifs; Sans trait. = Sans traitement; Trait. Alt. = Traitement alternatif;

Éval. des profs. = Évaluation des enseignants; ? = Aucune information

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée Intervention	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
Koenigs et Oppenheimer (1985)	42	Agressifs (Problèmes Emotionnels) (59 mois)	E=Jeux de rôles C1=Agressifs sans traitement C2=Normaux sans traitement	Groupe/ 20 sessions	Empathie	n.s.	Aucun suivi
Emploi primaire d'une méthode de modelage							
O'Connor (1969)	71	Retirés (?)	E=Vidéo C=Trait alt.	Groupe/ 1 session	Fréquence d'interactions	E > C	Aucun suivi
O'Connor (1972)	42	Retirés (?)	E1=Vidéo et Renf. soc. E2=Vidéo E3=Renf. soc. C=Sans trait.	Groupe/ 24 sessions	Fréquence d'interactions	E1 E2 E3 > C E1 E2 E3 > C	Augmentation maintenue (3 semaines)
Evers-Pasquale et Sherman (1975)	16	Retirés (52 mois)	E=Vidéo C=Trait. alt.	Individuel/ 1 session	Fréquence d'interactions	E > C	Augmentation maintenue (3 mois)
Evers-Pasquale (1978)	36	Retirés (52 mois)	E=Vidéo C=Trait. alt.	Individuel/ 1 session	Fréquence d'interactions	E > C	Augmentation maintenue (2 semaines)
Gottman (1977)	32	Normaux (?)	E=Vidéo C=Trait alt.	Groupe/	a)Fréquence d'interactions b)Comportement (Éval. des profs.) c)Statut social	a)n.s. b)n.s. c)n.s.	Aucun suivi

Notes. Rés. probl. = Résolution de problèmes; n.s. = Résultats non significatifs; Sans trait. = Sans traitement; Trait. Alt. = Traitement alternatif;

Éval. des profs. = Évaluation des enseignants; ? = Aucune information

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée intervention	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
Keller et Carlson (1974)	10	Retirés (48 mois)	E1=Vidéo E2= Trait alt. C= Sans trait.	Groupe/ 4 sessions	Fréquence d'interactions	E1 E2 > C	Aucun suivi
Jakibchuk et Smeriglio (1976)	22	Retirés (48 mois)	E1=Vidéo E2= Trait alt. C= Sans trait.	Groupe/ 4 sessions	Fréquence d'interactions	E1 E2 > C	Augmentation maintenue (3 semaines)
O'Connor (1977)	54	Normaux (48 mois)	E1=Vidéo E2= Trait alt. C= Sans trait.	Groupe/ 24 sessions	Fréquence d'interactions	E1 E2 > C	Aucun suivi
Geller et Sheirer (1978) (1)	30	Normaux (57 mois)	E=Vidéo C= Trait alt.	Groupe/ 3 sessions	Fréquence d'interactions	n.s.	Aucun suivi
Forge et Phemister (1982)	40	Normaux (48 mois)	E=Vidéo C= Sans trait.	Individuel/ 1 session	Fréquence d'interactions	E > C	Aucun suivi
Ballard et Crooks (1984)	38	Retirés (48 mois)	E1=Vidéo E2= Trait alt. C= Sans trait.	Groupe/ 1 session	Fréquence d'interactions	E1 E2 > C	Aucun suivi

Notes. Rés. probl. = Résolution de problèmes; n.s. = Résultats non significatifs; Sans trait. = Sans traitement; Trait. Alt. = Traitement alternatif;

? = Aucune information

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée intervention	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
Vitaro et Beausoleil (1985)	40	Normaux (51 mois)	E1=Vidéo E2=Prodas C=Sans trait.	Groupe/ 60 sessions	a)Fréquence d'interactions b)Comportement (Observations)	a)E1 > E2 C b)E1 > E2 C	Aucun suivi
Rao, Moely et Lockman (1987)	16	Retirés (56 mois)	E=Vidéo C=Trait alt.	Individuel/ 2 sessions	Fréquence d'interactions	E > C	Augmentation maintenue (3 semaines)
<u>Emploi primaire d'une méthode d'entraînement systématique (coaching)</u>							
Ridley et Vaughn (1982)	20	Normaux (51 mois)	E=Entraînement C=Sans trait.	Groupe/ 20 heures	Empathie	E > C	Aucun suivi
Factor et Schilmoeller (1983)	36	Normaux (50.9 mois)	E=Entraînement C=Trait alt.	Groupe/ 10 jours	Fréquence d'interactions	E > C	n.s. (1 semaine)
Mize et Ladd (1990b)	33	Agressifs et rejetés (?)	E=Entraînement C=Trait alt.	Groupe/ 30mn/sem	a)Fréquence d'interactions b)Comportement (Observations) c)Statut social	a)E > C b)E > C c)n.s.	n.s. (2 semaines)
Hendrickson, Gardner, Kaiser et Riley (1993)	3	retirés	E=Entraînement	individuel/ 2 heures/sem	a)Comportement (Observations)	a)augmentation	augmentation maintenue (3 semaines et 3 mois)

Notes. Rés. probl. = Résolution de problèmes; n.s. = Résultats non significatifs; Sans trait. = Sans traitement; Trait. Alt. = Traitement alternatif;

? = Aucune information

situations de jeu (O'Connor, 1969, 1972, 1977; Keller et Carlson, 1974; Evers-Pasquale et Sherman, 1975; Jakibchuk et Smeriglio, 1976; Gottman, 1977; Evers-Pasquale, 1978; Geller et Sheirer, 1978; Forge et Phemister, 1982; Ballard et Crooks, 1984; Vitaro et Beausoleil, 1985; Rao, Moely et Lockman, 1987). De plus, certains chercheurs ont démontré que l'utilisation d'une mesure d'évaluation de la compétence sociale, telle que la fréquence des interactions, ne permet pas de juger de la qualité des relations entre les pairs (Asher, Markell et Hymel, 1981).

Entraînement systématique (coaching). Les études de Ridley et Vaughn (1982), Factor et Schilmoeller (1983), Mize et Ladd (1990b) et de Hendrickson et al. (1993) se sont appuyées sur la méthode d'entraînement systématique (voir Tableau 1). Cette méthode consiste à donner des instructions verbales à l'enfant afin d'encourager certains comportements sociaux. Les résultats de ces études démontrent que la méthode d'entraînement systématique est efficace quant à l'amélioration de différents aspects socio-cognitifs et la modification du comportement des enfants dans leurs relations avec les autres. Mize et Ladd (1990b) ont examiné l'effet de la méthode d'entraînement systématique dans l'apprentissage de quatre habiletés sociales, soit, afficher des comportements de leadership; poser des questions aux pairs; formuler des commentaires à ceux-ci et leur donner du support. Les enfants ont participé à des rencontres hebdomadaires de 30 minutes chacune, lors desquelles les enfants apprenaient, quand et comment utiliser ces habiletés sociales.

Les résultats obtenus ont démontré que les enfants rejetés par les pairs et qui, généralement, présentaient des comportements agressifs, utilisaient davantage les habiletés apprises dans leurs situations de jeu. Les résultats n'ont pas indiqué de changements significatifs quant au statut social de rejet de ces enfants auprès des pairs.

Conditionnement opérant. Une recension des études sur l'emploi d'un programme de conditionnement opérant au niveau de l'amélioration des relations sociales au préscolaire est présentée au Tableau 2. Ces études sont issues principalement de la banque de données scientifiques (Psyclit 1974-94) et de la littérature antérieure. Une sélection des études présentées au Tableau 2 a été effectuée et seules les études réalisées dans un contexte impliquant les interactions sociales entre enfants ont été retenues ($N = 10$). Selon les données du Tableau 2, les programmes de renforcement ont généralement été utilisés auprès d'une population d'enfants normaux ($n = 7$). Peu d'études (Brown et Elliott, 1965; Olson et Roberts, 1987) ont portées sur une population d'enfants agressifs et une seule étude (Timmons-Michell, 1986) porte sur une population d'enfants abusés sexuellement.

Dans l'ensemble, les résultats de ces études suggèrent que l'utilisation à court terme d'un programme de conditionnement opérant est efficace quant à l'augmentation des comportements coopératifs et la diminution des comportements agressifs (Brown et Elliott, 1965; Wahler, 1967; Pinkston, Reese, Leblanc et Baer,

Tableau 2

Résumé d'études antérieures au niveau préscolaire employant un programme de conditionnement opérant

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée intervention	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
Brown et Elliott (1965)	27	Agressifs (42 mois)	E = Renforcement social et extinction (ABA)	Groupe/ 2 semaines	a) Aggression physique b) Aggression verbale	a) Diminution b) Diminution	Augmentation (3 semaines) Diminution (3 semaines)
Wahler (1967)	5	Normaux (66 mois)	E = Renforcement social et extinction (ABB)	Groupe/ (3/15 minutes)	a) Coopération b) Aggression	a) Augmentation b) Diminution	Aucun suivi
Hart et al., (1968)	1	Normal (64,8 mois)	E1 = Renforcement social aléatoire E2 = Renforcement social des comportements coopératifs	Individuel/ (40 jours)	a) Coopération b) Fréquence d'interaction	a) E2 = Augmen. b) E2 = Augmen.	a) Diminution b) Augmentation maintenue (40e journée)
Pinkston et al. (1973)	16	Normaux (48 mois)	E1 = Renforcement social (ABABA) E2 = Extinction	Groupe/ (60 jours)	a) Agressivité b) Fréquence d'interaction	a) Diminution b) Augmentation maintenue	a) Diminution maintenue b) Augmentation
Serbin, Tonick et Sternglanz (1977)	2 classes	Normaux (54 mois)	E1 = Renforcement social (ABA et AAABA) E2 = Extinction	Groupe/ (10 semaines)	a) Coopération	E1 = Augmen. E2 = Diminution	Aucun suivi

Notes. Sans trait. = sans traitement; Augmen. = Augmentation.

Auteurs	N	Sujets (Age moyen)	Conditions	Type/durée intervention	Mesures dépendantes	Résultats après traitement	Résultats obtenus au moment du suivi
Vitaro et Beausoleil (1985)	40	normaux (51 mois)	E1 = Vidéo E2 = Prod'as (vidéo, jeux de rôle et renforcement social C = Sans trait.	Groupe/ (60 sessions)	a) Fréquence d'interactions b) Coopération (Observations)	a) E1 = Augmen. b) E1 = Augmen.	Aucun suivi
Guttmann, Bar-Tal et Leiser (1985)	96	Normaux (60 et 86.4 mois)	E1 = Renforteur concret E2 = Renforteur social E3 = Renforteur non défini E4 = Aucun renforcement	Groupe/ 1 session	Entraide	E1 = Augmentation	Aucun suivi
Timmons-Michell (1986)	16	Abus sexuel	E = Programme de renforcement et explications	Groupe/ (15 semaines) (Discussion, jetons et mise à l'écart)	Coopération/ agressivité (Bilan final de l'économie de jetons)	Augmentation	Augmentation maintenue (6 mois)
Olson et Roberts (1987)	18 dyades	Agressifs (64.8 mois)	E1 = Modelage E2 = Mise à l'écart E3 = E1 et E2	Famille (3 sessions)	Agressivité	E2 = diminution	Aucun suivi
Partridge, Gehlbach et Marx (1987)	6	Normaux	Renforcement intermittent	Individuel/ 6 semaines	Comportement (Observations)	Augmentation	Aucun suivi

Notes. Sans trait. = sans traitement; Augmen. = augmentation

1973). Cependant, dans certaines études, les résultats suggèrent un manque de constance au niveau des comportements coopératifs nouvellement acquis après un suivi variant entre 3 semaines et 6 mois (Brown et Elliott, 1965; Wahler, 1967; Hart, Reynolds, Baer, Barwley et Harris, 1968). De plus, le maintien à long terme des nouvelles acquisitions n'a pas été établi. Finalement, jusqu'à ce jour, l'effet de ces interventions sur le statut social des enfants de niveau préscolaire est inconnu.

Méthodes combinées (multi-méthodes). Un programme d'entraînement aux habiletés sociales qui combine plusieurs méthodes, inclut souvent le modelage, les instructions (événements antérieurs), la performance directe (jeux de rôles et activités) et des conséquences (commentaires et renforcements) (Michelson et Mannarino 1986). Plusieurs études ont démontré que l'utilisation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales qui combine plusieurs méthodes d'intervention augmente l'impact, la durabilité et la généralisation de l'effet de l'intervention sur la présence de relations sociales harmonieuses, surtout auprès des enfants d'âge scolaire (Cooke et Appolloni, 1976; Michelson, Sugai, Wood et Kazdin, 1983; Michelson et Mannarino, 1986; Bierman, Miller et Stabb, 1987). Parmi ces études, plusieurs ont rapporté des résultats significatifs quant à l'augmentation de la fréquence des comportements coopératifs et la diminution des comportements agressifs auprès de différents groupes d'enfants (Cooke et Apolloni, 1976; Barton et Ascione, 1979; Timmons-Mitchell, 1986).

Tel que présenté au Tableau 2, peu d'études ont examiné l'efficacité d'un programme de conditionnement opérant comparativement à l'utilisation d'une ou de plusieurs méthodes d'intervention combinées sur la fréquence des comportements coopératifs et agressifs. De plus, aucune des études révisées n'a été réalisée spécifiquement auprès d'enfants rejetés par leurs pairs.

Au niveau primaire, Bierman et al. (1987) ont comparé une méthode d'entraînement systématique à un programme de conditionnement opérant sur la diminution des comportements agressifs. Les participants étaient des garçons de 1e et 3e année identifiés comme rejetés selon l'évaluation par les pairs. Les participants étaient assignés au hasard à l'une des trois conditions expérimentales suivantes: programme d'entraînement aux habiletés sociales avec une méthode d'entraînement systématique, système de jetons ou encore une combinaison des deux méthodes d'intervention. Sous cette dernière condition, les participants étaient informés des règles à suivre et la distribution des jetons (renforcement) était faite de façon aléatoire. Dans le cas où l'un des participants ne respectait pas les règles, on le privait de renforcement pendant une minute. Les résultats ont démontré que le programme d'entraînement aux habiletés sociales permettait de diminuer la fréquence des comportements agressifs, et cet effet était encore plus marqué dans les conditions où la méthode du coût de la réponse était également utilisée. Les résultats ont démontré que

les garçons qui avaient participé à la condition combinant les deux méthodes d'intervention, recevaient plus de nominations positives et moins de nominations négatives comparativement aux garçons pour lesquels seules les instructions étaient utilisées. Ainsi, les enfants rejetés par les pairs profitaient davantage d'une administration combinée de plusieurs méthodes d'intervention.

En somme, jusqu'à ce jour, les méthodes cognitives ont été les plus fréquemment utilisées et il n'est pas évident que de telles méthodes permettent d'améliorer le statut social des enfants qui présentent peu de comportements coopératifs auprès des pairs (Schneider, 1992). L'opinion du groupe de pairs peut être difficile à changer dans l'éventualité où l'enfant se comporte toujours de manière agressive (Coie et Koeppel, 1990). En ce sens, il apparaît important d'éliminer ou de réduire les comportements agressifs chez l'enfant, en même temps que d'aider l'enfant à comprendre qu'il existe des comportements alternatifs, face à des situations conflictuelles.

Objectifs de la présente étude

La présente étude a pour objectif d'évaluer les conséquences positives sur l'adaptation psychosociale des enfants d'âge préscolaire de deux types de programmes d'intervention préventive, l'un axé sur les habiletés de l'enfant et l'autre dirigé vers le milieu. Le programme d'intervention préventive axé sur les habiletés de l'enfant combine une méthode de résolution de problèmes, ainsi qu'une procédure de modelage, jeux

de rôles et discussions. Le programme d'intervention préventive axé sur le milieu est constitué d'un atelier adressé aux enseignants portant sur le renforcement positif. Des analyses subséquentes ont été effectuées afin de vérifier l'administration de ces deux programmes par les enseignants et leurs effets sur la compétence sociale des enfants. Les programmes d'intervention suggérés dans la présente étude sont dits préventifs en ce qu'ils visent à améliorer le répertoire comportemental social des enfants "à risque". De plus, l'aspect préventif est proposé puisque l'ensemble des enfants d'un même groupe reçoivent les programmes d'intervention et non seulement ceux identifiés "à risque". À cet effet, la procédure utilisée vise la création de milieux qui favorisent des échanges sociaux jugés acceptables.

Une étude pilote a été réalisée en 1989-90 afin de mettre sur pied le programme d'intervention préventive visant l'amélioration des habiletés sociales des enfants au niveau préscolaire. L'étude pilote était échelonnée sur une année. Le programme d'intervention préventive a été élaboré en collaboration étroite avec le personnel d'une garderie. Tout au long de l'année, le personnel a été très coopératif et des contacts amicaux se sont développés entre les organisateurs et les enfants qui ont travaillé ensemble sur la mise au point du programme. Dans le cadre de la présente étude, le programme d'intervention préventive axé sur les habiletés des enseignants a été réalisé suite à un recensement de la littérature pertinente sur le conditionnement opérant, plus particulièrement, sur

l'emploi du renforcement positif. Ce programme d'intervention préventive vise une meilleure compréhension du rôle du milieu et de l'impact du renforcement positif sur l'amélioration des relations sociales chez les enfants d'âge préscolaire.

Hypothèses

1. La fréquence des comportements agressifs devrait être négativement corrélée à l'acceptation par le groupe des pairs;
2. À l'inverse, la fréquence de comportements coopératifs devrait être positivement corrélée à l'acceptation par le groupe des pairs;
3. La fréquence de comportements coopératifs des enfants qui auront participé à l'un ou l'autre des programmes d'intervention préventive sera supérieure comparativement à la fréquence des comportements coopératifs des enfants qui n'y auront pas encore participé (groupe contrôle);
4. La fréquence de comportements agressifs des enfants qui auront participé à l'un des programmes d'intervention préventive sera inférieure à celle des enfants du groupe contrôle;
5. L'évaluation des pairs à l'égard des enfants "à risque" qui auront participé à l'un des programmes d'entraînement aux habiletés sociales sera améliorée (i.e. ils obtiendront plus de nominations positives et moins de nominations négatives) comparativement aux enfants du groupe contrôle;
6. L'année suivante, selon l'évaluation des enseignants, les enfants qui auront participé aux programmes d'intervention obtiendront des scores d'adaptation plus élevés comparativement à

ceux d'un nouveau groupe témoin dans un nouvel environnement scolaire.

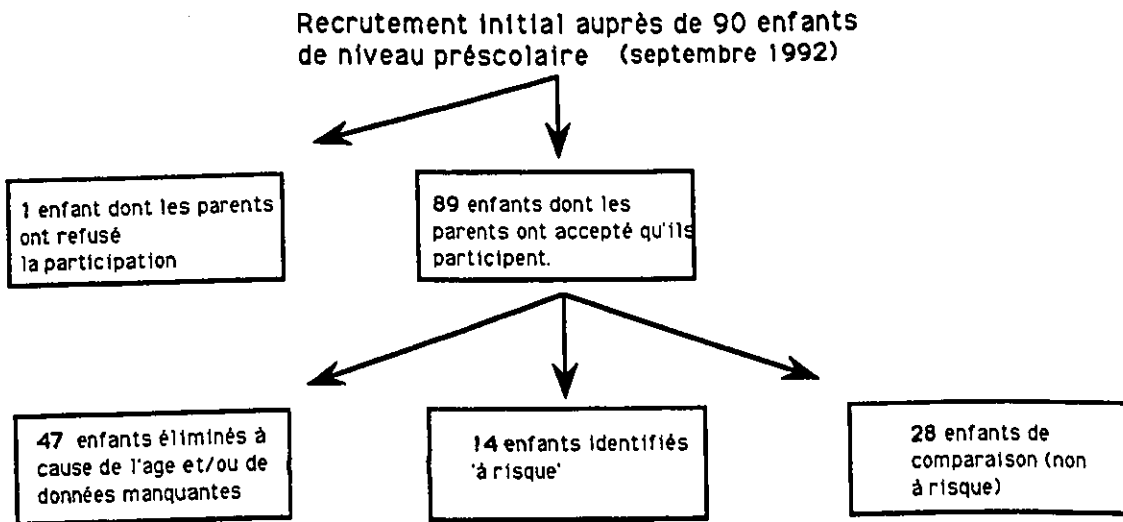
7. Considérant l'ordre de présentation des programmes, il est logique de croire que la présentation du programme centré sur l'enfant suivi de celui centré sur le milieu permettra une plus grande amélioration des comportements de jeu et de l'évaluation des pairs comparativement à la présentation inversée des programmes. Cette hypothèse est basée sur le fait que la présentation des comportements cibles est plus explicite dans le programme centré sur l'enfant et par la suite ils sont renforcés.

Méthode

Sommaire

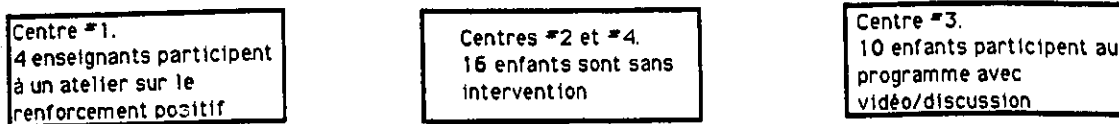
Un modèle avec groupe contrôle a été utilisé. La présente étude comprenait deux phases et était répartie sur deux ans. Toutes les mesures ont été administrées à trois reprises lors de la Phase I de l'étude, soit avant et après chacune des deux périodes d'intervention. Lors de la Phase I, certains enfants étaient identifiés comme étant "à risque" et les deux programmes d'intervention préventive étaient présentés. L'échantillon initial était composé de 89 enfants de niveau préscolaire de la région d'Ottawa-Carleton dont les parents avaient accepté la participation à l'étude. Un seul enfant n'a pu se joindre à l'étude parce que ses parents ont refusé. L'information a été recueillie sur la population totale ($N = 89$) dans le cas de l'évaluation auprès des pairs et les programmes ont été administrés à tous les enfants d'un même groupe, puisqu'il était

difficile d'offrir les programmes à seulement quelques enfants, et ce, principalement pour des raisons d'ordre déontologique et pratique. En effet, cette procédure a été adoptée afin d'éviter les conséquences fâcheuses liées au retrait des enfants de leur groupe social et afin d'éviter une surcharge de travail au personnel des centres. Cependant, l'échantillon final utilisé pour les fins d'analyse était de 42 enfants étant donné qu'un certain nombre d'enfants ont été retirés de l'étude à cause de la limite d'âge ou de données manquantes ($n = 47$). Au total, 14 enfants (9 garçons et 5 filles) ont été identifiés "à risque", à partir des données observationnelles et selon l'évaluation des pairs. À cause de la présence de données observationnelles manquantes¹, le nombre total d'enfants "à risque" a été réduit à 12, dans le cas des analyses sur les données observationnelles seulement. Les 14 enfants "à risque" ont été considérés pour fins d'analyses en ce qui concerne les mesures d'évaluation des pairs. Les programmes ont été présentés à deux reprises à tous les enfants d'un même groupe afin de contrôler l'effet de l'ordre initial de présentation. Ainsi, la Phase I comprenait trois étapes, soit le niveau de base (i.e. avant intervention), ainsi qu'une première et deuxième administration des programmes (i.e. après intervention 1 et 2). Finalement, à la Phase II de l'étude, les enfants préalablement identifiés "à risque" ont été suivis dans leur nouvel environnement ($n = 11$, 9 garçons et 2 filles). Vu l'impossibilité de conserver le même groupe contrôle

PHASE I (De septembre 1992 à juin 1993)

Présentation des programmes selon les différents centres

1e administration (Temps 1, novembre/décembre 1992)



2e administration (Temps 2, mars/avril 1993)

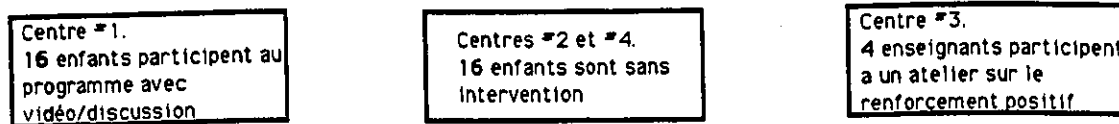
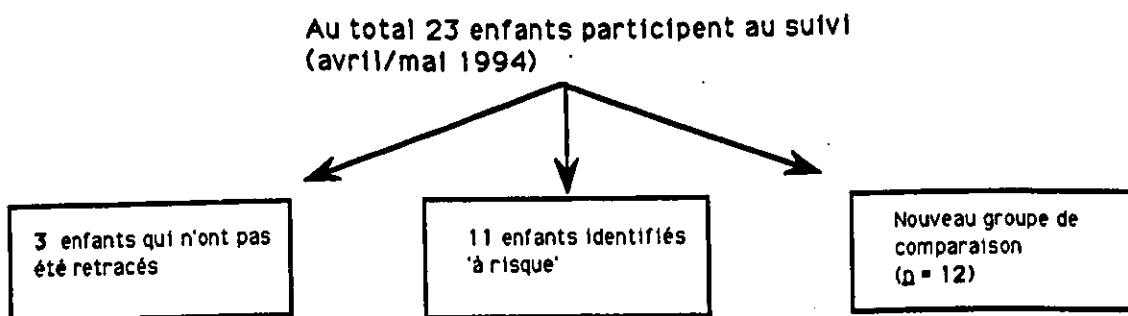
**PHASE II** (de mars à mai 1994)

FIGURE 1. Procédure de recrutement et d'assignation aux différentes conditions

pour des raisons déontologiques et pratiques, un nouveau groupe de comparaison ($n = 12$) a été recruté au hasard dans les classes. Un résumé de la procédure de recrutement et de la distribution des participants est présenté à la Figure 1.

Participants

Au total 42 enfants (23 garçons et 19 filles) âgés entre 3 ans et 10 mois et 5 ans et 2 mois, inscrits dans quatre centres éducatifs de niveau préscolaire de la région d'Ottawa-Carleton ont participé à l'étude. Les participants étaient issus de différents groupes ethniques.

Procédure

Phase I - Recrutement et équivalence entre les centres (niveau préscolaire).

Une lettre d'information (Annexe A) a été envoyée aux parents afin de les informer de la nature et des objectifs de l'étude. Un formulaire de consentement (Annexe B) a été joint à la lettre d'information et devait être signé par l'un des parents afin de permettre à l'enfant de participer à l'étude. Tous les enfants dont la formule de consentement n'était pas retournée ont été exclus de l'étude ($n = 1$). Au total, 4 centres ont participé à l'étude. Chacun des directeurs, ainsi que les enseignants, ont signé un formulaire de consentement (voir Annexes C et D) afin de se joindre à l'étude.

Équivalence entre les centres. L'équivalence des centres éducatifs a été vérifiée à l'aide d'un recueil d'informations démographiques relatives à l'âge des enfants, à la durée de

fréquentation des centres, ainsi qu'au niveau socio-économique des familles suivant la distribution géographique des résidences et le calcul du revenu moyen établi à partir d'un rapport publié par Statistiques Canada (Ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1989) (voir Capelli, McGrath, Manion, Daniels et Schillinger, 1994). De plus, des données observationnelles sur les rapports entre le personnel et les enfants ont été recueillies. Cette dernière procédure nous a permis de comparer d'un centre à l'autre la disponibilité du renforcement offert dans le contexte des interactions sociales en périodes de jeu libre. Les enseignants ont été observés au hasard par des assistants indépendants pour une période continue de 5 minutes, jusqu'à concurrence de 30 minutes par enseignant, selon le contexte de jeu, à l'intérieur et à l'extérieur. Les périodes d'observation étaient réparties à différents moments de la journée et sur plusieurs jours, soit un minimum de trois jours. Chacun des comportements renforcés ainsi que le type de renforçateurs utilisés ont été notés sur une grille d'observation préparée à cet effet (Annexe E).

Identification des enfants selon le statut "à risque"
(Niveau de base). Dans un premier temps, la fréquence des comportements coopératifs et agressifs a été évaluée à partir de données observationnelles recueillies avant l'administration des programmes d'intervention. Trois observateurs indépendants ont été entraînés, à l'aide d'enregistrement vidéo, représentant des enfants en période de jeu libre. Un indice kappa de fiabilité

d'au moins .80 devait être atteint avant que les observateurs ne commencent les observations dans les centres. Les observations ont eu lieu lors des périodes de jeu libre dans le contexte du jeu intérieur et extérieur, étant donné le minimum d'intervention de la part des adultes présents. Les participants ont été identifiés à l'aide d'un dossard marqué d'un numéro spécifique à chacun. Cette méthode a permis une identification plus rapide des enfants cibles et a ainsi diminué les risques d'erreur. Tous les enfants ont été observés, au hasard, à intervalles de 10 secondes pour une période de 1 minute, jusqu'à concurrence de 60 minutes par enfant. L'organisation de l'espace de jeu était relativement équivalent d'un centre à l'autre. Les terrains de jeu extérieurs comportaient des structures de jeu et différents jouets (i.e. bicyclettes, pelles et seaux) disponibles aux enfants. À l'intérieur, l'espace des centres étaient distribué selon diverses activités, par exemples: maison de poupées, coin lecture, carré de sable, etc. Un même enfant ne pouvait être observé plus de 6 minutes par jour dans le contexte de jeu intérieur et plus de 3 minutes dans le contexte de jeu extérieur. Un enregistrement avec tonalité à intervalles de 10 secondes a été utilisé afin de standardiser la cueillette des données observationnelles d'un observateur à l'autre. La présence des comportements de jeu tels que la coopération et l'agressivité a été notée à l'aide de la grille d'observation des comportements de jeu (Annexe F). Les indices de fiabilité sont présentés dans la section sur la mesure d'observation (p. 42).

Dans un deuxième temps, le degré de préférence sociale a été calculé selon l'évaluation auprès des pairs. À cet effet, chaque enfant a nommé tous les autres enfants de son groupe sur une échelle sociométrique (i.e. partenaire de jeu préféré et moins préféré) ainsi que sur une échelle de désignations comportementales (Annexe G et H). Ces données ont permis de déterminer quels étaient les enfants moins appréciés comme partenaires de jeu et de décrire le profil comportemental de ceux-ci, selon l'évaluation des pairs.

L'ensemble des données recueillies avant l'administration des programmes d'intervention a servi à l'identification "à risque" en tenant compte de la présence d'au moins un des deux critères suivants:

1. Le total des nominations négatives reçues par les pairs était supérieur d'un écart-type de la moyenne par rapport à la moyenne des nominations négatives d'un même groupe d'enfants.
2. La fréquence de comportements agressifs (tels que pousser, frapper, enlever un jouet avec force) était supérieure d'un écart-type de la fréquence moyenne de comportements agressifs d'un même groupe d'enfants.

Au total, 14 enfants (9 garçons et 5 filles) ont été identifiés "à risque", soit une moyenne d'environ 3 enfants par centre.

Suivant la première administration des programmes d'intervention préventive, seuls les enfants identifiés "à risque" et un nombre équivalent d'enfants de comparaison

choisis au hasard ont été observés pendant les périodes de jeu libre. Toutefois, tous les enfants dont la participation a été autorisée par les parents ($N = 89$) ont participé aux évaluations par les pairs. Cette procédure était jugée importante afin de permettre une meilleure représentation du milieu social de l'enfant.

Répartition des participants. Tous les enfants d'un même groupe ont pris part aux programmes d'intervention préventive offerts afin d'assurer la promotion générale du développement social auprès de la population normale. À la première administration des programmes d'intervention, les centres ont été assignés au hasard à l'une des trois conditions suivantes: la condition 1, soit la participation au programme d'entraînement aux habiletés des enseignants (Atelier); la condition 2, la participation au programme d'entraînement aux habiletés sociales de l'enfant (vidéo\discussions); et la condition 3, soit le groupe contrôle ou la liste d'attente. Les programmes d'intervention préventive ont été présentés à tous les enfants ou enseignants d'un même centre. Lors de la deuxième administration des programmes, il y a eu une présentation inversée des programmes aux mêmes groupes qui avaient participé aux programmes d'intervention préventive antérieurement, à l'exception du groupe contrôle. Ainsi, les enfants du groupe "Ordre 1" dont les enseignants avaient participé à un atelier sur le renforcement positif, participaient maintenant au programme avec vidéo et discussions. Les enseignants du centre "Ordre 2" où les enfants

avaient antérieurement participé au programme avec vidéo et discussions devaient participer à un atelier sur le renforcement positif. Les groupes d'enfants sur la liste d'attente ont participé au programme d'intervention préventive centré sur l'enfant (vidéo et discussions), ce programme ayant été choisi par les directeurs et enseignants des centres. Aucune information n'a été recueillie quant à l'intervention auprès du groupe contrôle à la fin de l'année. Cette procédure était utilisée pour des motifs déontologiques seulement.

À la fin de la Phase I, chacun des centres avait participé aux programmes d'intervention préventive, c'est-à-dire que les enfants du groupe contrôle venaient, à leur tour, de participer au programme d'intervention préventive centré sur l'enfant (i.e. vidéo et discussions).

Développement des programmes d'intervention préventive et entraînement du personnel

Programme d'intervention préventive axé sur les habiletés sociales de l'enfant. Lors d'une étude pilote réalisée durant l'année scolaire 1989-90, une rencontre avait eu lieu avec les enseignants d'une garderie de la région, afin de déterminer quels seraient les comportements susceptibles de faire l'objet d'une intervention. À cet effet, les enseignants avaient complété le questionnaire d'évaluation des compétences sociales (Kohn, 1975), pour les enfants qui avaient été référés au psychologue consultant de la garderie. Les résultats obtenus représentaient les fréquences d'apparition de divers comportements. Les

fréquences les plus élevées ont été retenues. À l'aide de ces données, six catégories de comportements ont été formulées. Ces catégories étaient les suivantes: (1) Réaction face aux provocations ou agressions; (2) Partage (i.e. coopération, attendre son tour); (3) Introduction des autres enfants dans son activité; (4) Réaction appropriée face aux moqueries; (5) Conformité aux normes du groupe; et finalement (6) Expression de ses désirs et sentiments de façon amicale. Un manuel de procédures d'intervention a été élaboré suivant ces six catégories. Le programme comprenait plusieurs directives explicites quant à l'utilisation et à l'élaboration du programme d'entraînement aux habiletés sociales (Annexe I). En résumé, le programme d'entraînement aux habiletés sociales était réparti sur 20 rencontres, à raison d'une rencontre par jour, pendant 20 jours. Chacune des rencontres était d'une durée d'environ 20 à 30 minutes, suivant les activités intégrées. Le programme était divisé en trois parties. La première partie comprenait quatre leçons et avait comme thème "C'est amusant de jouer avec des amis". Dans cette section du programme, l'accent était mis sur les sentiments agréables associés au jeu avec d'autres enfants et la nécessité de maintenir des relations agréables en posant des gestes d'entraide et de partage. La deuxième partie, "Rester calme et amical", comprenait trois leçons. Dans cette section, l'enfant était sensibilisé à divers comportements ou attitudes appropriés face à des situations de conflits, telles que des provocations et des moqueries. Cette partie de l'enseignement

soulignait également l'importance de respecter les autres. Finalement, la troisième partie comprenait deux leçons et avait pour objectif de sensibiliser les enfants à la nécessité de suivre les routines de classe. Dans cette section, l'enfant apprenait à reconnaître et à respecter les règles ou les normes du groupe, plus souvent valorisées par les enseignants, afin de maintenir des relations sécuritaires et harmonieuses avec l'entourage. Le programme comprenait plusieurs méthodes d'intervention, soit la résolution de problèmes par l'instruction directe, le modelage et le jeu de rôles. De plus, l'enseignement comprenait l'utilisation de vidéo, la présence de discussions, de chansons et de jeux reliés aux thèmes des leçons présentées. Une récapitulation était prévue à la fin de chacune des leçons, ainsi qu'au début de chacune des rencontres subséquentes portant sur la leçon précédente afin d'assurer une continuité de l'enseignement et favoriser le rappel.

Une rencontre avec les enseignants a eu lieu afin de les familiariser avec le contenu du programme d'intervention centré sur l'enfant. Lors de l'administration du programme, au total 20% des présentations faites par les enseignants choisies dans un ordre aléatoire ont été enregistrées sur bandes magnétiques. Ces enregistrements ont été par la suite cotés par deux assistants indépendants à l'aide d'une grille de cotation (voir Annexe K). L'indice kappa de fiabilité entre les assistants se situait à .79. Dans l'ensemble, les résultats indiquent une administration appropriée du programme d'intervention.

Programme d'intervention préventive axé sur les habiletés des enseignants. Le programme d'intervention préventive axé sur les habiletés des enseignants a été élaboré à partir de la littérature pertinente quant aux procédures de modification du comportement (voir Martin et Pear, 1988). Plus particulièrement, le programme visait à encourager les enseignants à utiliser le renforcement positif comme moyen de modifier les comportements sociaux des enfants (Annexe J). Le programme était présenté aux enseignants sous forme d'ateliers spécialisés sur l'emploi du renforcement positif et était réalisé lors d'une rencontre, d'environ 2 heures, avec un psychologue professionnel. Dans un premier temps, les enseignants étaient sensibilisés aux principes de base de la modification du comportement, soit:

a) familiarisation avec la terminologie et les différentes procédures de renforcement mettant l'accent sur le renforcement positif; b) aide aux enseignants relativement à la reconnaissance des comportements déficients; c) anticipation des conséquences liées aux diverses procédures de modification du comportement utilisées; d) connaissance des différents types de renforçateurs et leurs impacts sur le comportement. Dans un deuxième temps, et sur une période de 20 jours consécutifs, les enseignants ont été formés à utiliser une procédure de renforcement positif en fonction des comportements cibles correspondant à ceux du programme d'intervention préventive axé sur les habiletés des enfants qui se présente comme suit:

1) encourager l'enfant à jouer de manière coopérative avec les

autres; 2) encourager l'enfant à réagir de manière calme et amicale face aux agressions et aux taquineries; 3) encourager l'enfant à s'exprimer de manière calme; 4) encourager l'enfant à respecter les autres; 5) encourager l'enfant à répondre immédiatement aux demandes des enseignants et à respecter les règles et routines de classe. Les enseignants ont été encouragés à renforcer les comportements sociaux des enfants par des paroles ou des gestes amicaux (i.e. renforçateurs sociaux). Tout autre comportement devait être ignoré par l'enseignant, dans la mesure du possible. Afin de vérifier le taux de connaissances des enseignants sur le renforcement positif, ces derniers ont complété un questionnaire avant (version A) et après (version B) leur participation à l'atelier (voir Annexes L et M). La validation de ces questionnaires a été accomplie en deux étapes. Une première administration a été réalisée auprès d'étudiants gradués en psychologie et a permis d'améliorer la formulation des questions. Une seconde administration a été réalisée auprès d'enseignants et d'éducateurs oeuvrant dans le domaine de l'éducation. Les enseignants ont obtenu une moyenne de 53.5% sur le questionnaire (version A), soit avant leur participation à l'atelier sur le renforcement positif. Après la tenue de l'atelier, les enseignants obtenaient une moyenne de 70% sur le questionnaire (version B) mesurant leurs connaissances sur le renforcement positif. Ces résultats démontrent une amélioration des connaissances des enseignants sur le renforcement positif ($t(5) = 2.71, p < .05$). L'évaluation du taux de renforcement

utilisé par les enseignants après leur participation à l'atelier sur le renforcement positif a été évalué de deux façons, soit par à l'aide d'une procédure d'auto-évaluation et de données observationnelles. Selon la procédure d'auto-évaluation, 1 fois par jour pendant 20 jours, les enseignants devaient indiquer sur une grille d'auto-évaluation (voir Annexe J), le nombre approximatif de fois où ils avaient utilisé un renforçateur dans le contexte du jeu. La participation à ce système d'auto-évaluation était de 50%, soit deux enseignants sur quatre par centre. Lors de cette même période de 20 jours, chacun des enseignants d'un même centre ayant participé à l'atelier sur le renforcement positif a été observé sur une période continue de 5 minutes, pour un total de 30 minutes, selon le contexte du jeu, soit intérieur ou extérieur. Les données recueillies par des observateurs indépendants ont été comparées aux données recueillies par les enseignants sur les questionnaires d'auto-évaluation. Les indices de corrélations entre le taux de connaissances et le taux de renforcements utilisés avant et après intervention variaient entre $-.4$ et $-.7$. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que le taux de renforçateurs utilisés par les enseignants était supérieur à celui noté par les observateurs. De même, les enseignants rapportaient une plus grande variabilité de comportements sociaux renforcés comparativement aux données observationnelles. Quant aux données observationnelles, les résultats indiquent que les enseignants utilisaient autant de renforcements avant qu'après les deux périodes d'intervention

($p > .05$). Il faut toutefois préciser que les observateurs n'étant pas présents dans les centres toute la journée, il est possible que les comportements rapportés par les enseignants aient eu lieu en l'absence de ces derniers.

Phase II, suivi après intervention (niveau élémentaire)

La Phase II de l'étude comportait l'évaluation par les enseignants du degré de compétence sociale des enfants "à risque" et d'un nouveau groupe équivalent d'enfants du même sexe en vue d'une comparaison. Les enfants de ce nouveau groupe contrôle ont été choisis de manière aléatoire dans chacune des classes où se retrouvaient les enfants "à risque" (voir Annexe N). Ceci n'était pas prévu au préalable, parce qu'en principe les enfants devaient continuer à l'école avec laquelle leur garderie était rattachée. Initialement, les mesures utilisées à la Phase I de l'étude devaient être utilisées de nouveau un an plus tard afin de voir si les niveaux de comportements et d'évaluation des pairs seraient maintenus. Cependant, étant donné que les enfants "à risque" se sont retrouvés dans plusieurs écoles, la poursuite de ces objectifs méthodologiques était devenue impossible pour des raisons pratiques et déontologiques.

Mesures

Une échelle d'observation a été utilisée afin de déterminer la fréquence de comportements coopératifs et agressifs. De plus, une mesure sociométrique et un questionnaire de désignations comportementales ont été administrés individuellement aux enfants.

Tableau 3

Echelles d'Observation du Jeu

Catégorie	Indice kappa	Définition
<u>Niveau social du jeu</u>		
Solitaire	.93	L'enfant joue seul avec des jouets différents de ceux des autres enfants; aucune tentative de communication verbale avec le groupe.
Parallèle	.91	L'enfant joue de façon indépendante avec des jouets semblables à ceux des enfants autour de lui; il ne partage pas un but commun avec ces derniers.
<u>Coopération</u>		
Groupe	.92	L'enfant joue avec d'autres enfants et ensemble, ils visent un but commun par exemple le jeu dramatique.
<u>Agressivité</u>		
Agressif	.90	Bataille, gestes agressifs, tels que pousser, enlever un jouet et bousculer.
<u>Activité de non-jeu</u>		
Conversation	.86	L'enfant parle avec d'autres, formule des suggestions ou écoute d'autres enfants à faire de même.

Catégorie	Indice kappa	Définition
Observateur	.80	L'enfant observe d'autres enfants qui l'entourent.
Transitionnel	.79	L'enfant passe d'une activité à l'autre, les activités étant toutes différentes.
Présence de l'éducateur	.90	L'enfant communique ou demeure près d'un adulte.
Autres	.82	L'enfant est impliqué dans une activité de classe routinière, telle que boire de l'eau, ranger les jouets ou attacher son soulier.
<u>Affect du jeu</u>		
Positif	.61	Présence d'indices tels que sourire, rire, indiquant des interactions positives marquées.
Neutre	.99	Absence d'expression verbale ou non verbale pouvant indiquer la présence d'interactions positives ou négatives marquées.
Négatif	.67	Présence d'indices tels que frapper, enlever quelque chose à quelqu'un, pleurer, crier, indiquant des interactions négatives marquées.

Observation en milieu naturel. La mesure d'observation utilisée dans la présente étude a été formulée à partir d'études antérieures (Ballard, 1981; Ladd et al., 1988). Il s'agit d'une formule simplifiée de la grille d'observation originale de Parten (1932). Cette grille d'observation a été utilisée à plusieurs reprises sous des versions plus ou moins complexes et auprès d'enfants de différents groupes d'âge. La grille d'observation utilisée dans la présente étude était composée de deux aspects, soit la nature de l'interaction sociale (types de comportements en situation de jeu ou non) et l'aspect affectif de cette interaction (positif, négatif ou neutre), et comprenait, au total, dix catégories de jeu. À titre de résumé, les catégories qui composaient les grilles d'observation sont présentées au Tableau 3. L'indice kappa de fiabilité entre les observateurs indépendants était de .89, soit .90 pour le jeu intérieur et .87 pour le jeu extérieur. Les indices kappa variaient entre .79 et .92 selon les différentes catégories de jeu représentées. Le système intégral d'observation a été utilisé dans la présente étude. Cependant, seules les catégories pertinentes aux hypothèses (i.e. coopération et agressivité) ont été analysées et rapportées.

Mesure sociométrique avec échelle de 3 points. La mesure sociométrique avec échelle de trois points développée par Asher, Singleton, Tinsley et Hymel (1979) a été utilisée dans la présente étude (Annexe G). Cette procédure a permis d'évaluer le degré de préférence relative au partenaire de jeu entre les

enfants d'un même groupe. Lors de l'administration individuelle, l'enfant devait situer tous les autres enfants de son groupe sur une échelle de 1 à 3, selon qu'il aimait jouer avec cet enfant beaucoup, un peu, ou pas du tout. La fiabilité de cette mesure sociométrique a été démontrée dans plusieurs travaux antérieurs (Asher et al., 1979; Hymel, 1983; Poteat, Ironsmith et Bullock, 1986; Olson et Lifgren, 1988). Un indice d'acceptation et de rejet social par les pairs, ainsi qu'un score de préférence sociale ont été calculés à partir de l'information recueillie.

Mesure de désignations comportementales. Le profil comportemental des enfants "à risque" a été examiné suivant l'évaluation des pairs. Le questionnaire des désignations comportementales utilisé dans la présente étude résulte des travaux de Milich et Landau (1984) et de Bégin et Marquis (1986), ainsi que de l'étude récente de Vitaro et al. (1988). Il s'agit d'une série de désignations comportementales illustrant des comportements coopératifs et agressifs (voir Annexe H). L'enfant devait nommer un ou des enfants de son groupe qui semblait(ent) représenter le plus la description de comportements fournie. Bégin et Marquis (1986) rapportent des indices de fiabilité particulièrement stables pour les descripteurs d'agressivité et de comportements dérangeant.

Échelle de compétence sociale. Le questionnaire de compétence sociale développé par Kohn et Rosman (1972) a été utilisé afin d'évaluer le comportement social des enfants identifiés "à risque" dans un nouvel environnement. Le

questionnaire comprenait 64 items représentant plusieurs types de comportements (voir Annexe N). L'enseignant devait compléter le questionnaire pour chacun des enfants en indiquant dans quelle mesure les comportements décrits étaient présents sur une échelle de 1 (jamais présent) à 5 (toujours présent).

Cette mesure d'évaluation des compétences sociales possède des propriétés psychométriques valables. Kohn et Rosman (1972) rapportent des indices de fiabilité entre répondants variant entre .53 et .69. Begin, Boivin, Marquis, Gervais et Alain (1984) ont procédé à une étude visant à déterminer la validité de convergence et de construit de l'échelle de Kohn, suivant l'utilisation d'une mesure sociométrique. Ils ont observé une corrélation moyenne significative ($r = .54$) entre le rejet social de la part des pairs et la présence de comportements dérangeants ou défiants selon l'évaluation des enseignants.

Transformation et établissement des scores

Comportements de jeu. Les comportements coopératifs et agressifs ont été représentés en vertu de la fréquence des observations avant et après l'administration des programmes d'intervention préventive. Dans le cas des comportements agressifs, seules les observations de comportements agressifs avec un effet négatif ont été retenues, afin d'éviter de confondre les gestes agressifs et les gestes associés aux jeux brusques (Smith et Lewis, 1985; et voir également Smith (1989), pour une revue de la littérature).

Statut social. Chaque enfant obtenait un score de nominations positives, un score de nominations négatives, indiquant le degré d'acceptation et de rejet social. Ces scores étaient calculés suivant la somme des pondérations, soit 3 points pour les nominations positives, 2 points pour les nominations neutres et 1 point pour celles négatives (Hymel, 1983). De plus, un score de préférence sociale a été calculé en soustrayant la fréquence de nominations négatives à celle de nominations positives. Afin de rendre comparable les scores d'un groupe à l'autre, ces derniers ont été transformés suite à la division des scores par le nombre d'enfants dans le groupe. Cette procédure a été préférée à celle plus couramment utilisée, soit la standardisation (voir Coie et Dodge, 1983) puisque l'intérêt premier de l'étude était de comparer les groupes d'enfants et non l'individu. Les scores standardisés ont toutefois été utilisés là où les analyses le permettaient.

Désignations comportementales. La fréquence totale de nominations sur chacune des 20 désignations comportementales a été calculée. Selon l'étude de E. Gill et Marquis (1986), seuls les items ayant été démontrés fidèles ont été retenus. Finalement, les scores sur chacun des quatre facteurs (i.e. coopération, comportements dérangeants, agressivité et leaders) ont été transformés en les divisant par le nombre d'enfants dans chacun des groupes.

Échelle de compétence sociale. À partir des travaux de Kohns et Rosman (1972), seuls les 20 items considérés les plus fidèles ont été retenus. De plus, les données sur certains items ont été inversées afin de permettre une meilleure représentation d'une même dimension. Ainsi, un score total a été calculé pour chacun des deux facteurs (Intérêt social et conformité) ainsi que pour chacune des deux dimensions positives et négatives de ces facteurs. Finalement, un score total a été calculé pour chacun des facteurs en soustrayant le score négatif de chacun des facteurs à celui positif.

Résultats

Résumé des analyses statistiques

Dans un premier temps, avant le début des interventions, des analyses préliminaires ont été effectuées afin de déterminer l'équivalence des centres selon plusieurs variables telles que: l'âge des enfants, le niveau socio-économique et la durée de fréquentation des centres ainsi que la fréquence d'utilisation de renforcements positifs par les enseignants. L'équivalence entre les centres a également été déterminée suivant l'examen des profils comportementaux et sociométriques des participants selon différents regroupements (i.e. statut "à risque", type d'intervention, et le fait d'avoir participé ou non aux programmes d'intervention), avant le début des interventions.

Selon plusieurs évidences, la recherche actuelle indique que les enfants "à risque" sont ceux qui nécessitent le plus une intervention, étant donné le peu d'habiletés sociales dans leurs

interactions avec d'autres enfants. Dans la présentation qui suit, nous avons considéré, a priori, que les enfants "à risque" étaient ceux qui nécessitaient le plus d'une intervention. Or, l'impact des programmes d'intervention a d'abord été vérifié en fonction spécifiquement des enfants identifiés "à risque". Cependant, étant donné que l'intervention a été donnée à tous les enfants d'un même groupe, afin d'éviter d'étiqueter les enfants qui recevraient une intervention, des analyses secondaires ont été effectuées sur les données recueillies à partir de l'ensemble de la population. Les résultats obtenus, sur les comportements de jeu des enfants "à risque" ainsi que les mesures sociométriques, sont rapportés à l'aide de graphiques (Kazdin, 1981; 1982). Ces graphiques ont servi à comparer les changements quantitatifs des comportements de jeu de chacun des participants suite aux deux périodes d'intervention. Étant donné le petit nombre de sujets disponibles, les résultats d'analyses non-paramétriques de Kruskal-Wallis sont rapportés, comparant les enfants "à risque" qui avaient subi une intervention à ceux du groupe contrôle, selon les différentes conditions d'intervention.

Même si nous avons considéré, selon nos hypothèses de départ, que les analyses auprès des enfants "à risque" étaient plus importantes, des analyses secondaires après interventions ont été effectuées à partir des données sur l'ensemble de la population. Ainsi, une série d'analyses ANOVA, MANOVA avec mesures répétées, ainsi que des analyses non-paramétriques ont servi à évaluer l'impact des interventions en fonction du temps,

de l'ordre de présentation et du type de programmes utilisé. De même, ces analyses ont servi à évaluer le progrès attendu chez les enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention dans l'atteinte de niveaux de comportements de jeu et de l'évaluation des pairs, équivalents à ceux du groupe de comparaison (i.e. enfants "non à risque"). Finalement, à partir des données recueillies un an plus tard, des analyses ANOVA ont été effectuées afin de comparer les enfants "à risque" à un nouveau groupe de comparaison.

Lors de la Phase I de l'étude, les mesures d'observation et de l'évaluation des pairs ont été utilisées à trois reprises (i.e. avant et après chacune des deux interventions) et sont représentées dans les résultats par "niveau de base" (avant intervention), "milieu de l'année" (après la première administration des programmes d'intervention) et "fin de l'année" (après la deuxième administration des programmes).

Finalement, considérant l'ensemble des résultats présentés et afin de corriger l'effet d'analyses multiples, des indices correcteurs Bonferonni de signification ont été utilisés (Tabachnick et Fidell, 1989). En ce sens, un indice de signification à .025 a été utilisé pour les données observationnelles, à .015 pour les données de choix sociométriques et à .01 pour les désignations comportementales. De plus, afin de ne pas confondre le lecteur, les termes "groupe de comparaison" sont utilisés dans le texte afin de référer aux enfants identifiés "non à risque" selon les critères

d'identification préalablement décrits. De même, les termes "groupe contrôle" font référence aux enfants qui n'ont pas participé aux programmes d'intervention (i.e. liste d'attente), avant la fin de la Phase I de l'étude.

Analyses pour effets d'attrition

Une série d'analyses non-paramétriques a été effectuée afin de comparer les enfants qui ont mis fin à leur participation à l'étude au cours de l'année, à ceux qui y sont restés jusqu'à la fin. Les résultats indiquent que les enfants qui avaient quitté au cours de l'année n'étaient pas significativement différents des autres enfants quant à leurs comportements de jeu et selon l'examen des scores de choix sociométriques des pairs au début de l'année, soit avant l'administration des programmes. Toutefois, des différences significatives ont été observées quant à la fréquence de désignations comportementales reçues par les pairs, particulièrement pour ce qui est de la fréquence de comportements coopératifs et agressifs. En effet, les enfants qui ont quitté au cours de l'année présentaient moins de comportements coopératifs et moins leaders selon l'évaluation des pairs ($\chi^2(1, N = 89) = 5.76, p = .02$; ($\chi^2(1, N = 89) = 3.76, p = .05$, respectivement). Aucune différence significative n'a été observée quant aux désignations de comportements dérangeants et agressifs.

Équivalence entre les centres éducatifs

Suivant l'examen des données démographiques des familles, le niveau socio-économique a été évalué à partir d'un rapport publié

par Statistiques Canada (Ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1989). Les résultats sont présentés au Tableau 4a. Selon notre échantillon, le revenu moyen d'une personne était de \$21,920 (écart-type de \$1,0581). De plus, environ 85% de ces familles bénéficiaient d'une subvention totale ou partielle des frais de garderie. Le Tableau 4a présente également les données concernant la durée moyenne de fréquentation des centres par les enfants. Dans l'ensemble, il appert que les enfants ont fréquenté les divers centres éducatifs en moyenne 13 mois avant le début de notre étude. Les résultats d'analyses ANOVA révèlent qu'il n'y avait aucune différence significative entre les centres quant au revenu moyen ainsi qu'au nombre de mois de fréquentation des centres. Toutefois, une différence significative a été observée entre les enfants des différents centres en fonction de l'âge. Les enfants du centre 1 étaient en moyenne plus vieux de 6-9 mois comparativement aux enfants des autres centres (voir Tableau 4a).

Les données du Tableau 4b présentent la distribution de l'échantillon total ($N = 42$) selon le sexe des enfants et s'ils ont été identifiés "agressifs" ou non. Tel qu'il apparaît au Tableau 4b, l'on retrouve un nombre équivalent de garçons et de filles dans les centres. Dans l'ensemble et selon l'échantillon de l'étude, peu d'enfants ($n = 7$) ont été identifiés "agressifs" à partir des données observationnelles. De même peu d'enfants ($n = 3$) ont été identifiés à la fois "agressifs" et recevaient

Tableau 4a

Équivalence entre les centres

	Centre 1 (n = 16)		Centre 2 (n = 03)		Centre 3 (n = 10)		Centre 4 (n = 13)		Résultats ^b F (df=2,39)
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
<u>Données démographiques</u>									
Age (mois)	59.0 _a	1.6	51.0 _b	4.5	50.0 _b	5.1	53.0 _b	3.6	25.6 ^{***}
Nombre de mois de fréquentation des centres	15.0	15.3	11.6	1.2	11.3	8.8	14.0	12.3	0.3
Revenu total ^a	23.0	1.4	17.0	0.0	21.0	1.2	21.5	1.5	0.3
<u>Données observationnelles</u>									
Coopération	80.4	39.1	74.0	20.3	65.2	29.9	87.0	37.5	1.89
Agressivité	0.8	1.5	3.0	2.7	1.3	1.5	1.6	1.6	4.12
<u>Données sociométriques</u>									
Nominations positives	11.2	3.9	18.7	3.1	14.0	6.6	11.4	5.9	0.8

Tableau 4a, suite...

Variables	Centre 1 (n = 16)		Centre 2 (n = 03)		Centre 3 (n = 10)		Centre 4 (n = 13)		Résultats ^b F (df=2,39)
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
Nominations négatives	3.6	1.5	3.1	1.0	4.4	1.7	5.0	1.9	1.6
Préférence sociale	7.6	5.4	15.6	3.9	9.6	8.1	6.3	7.7	0.2
<u>Désignations comportementales</u>									
Coopération	2.6	1.7	3.3	1.5	4.3	1.9	4.5	2.6	3.1
Comportements dérangeants	1.6	1.7	1.3	1.4	2.8	2.5	3.0	2.6	1.3
Agressivité	1.6	2.6	1.2	1.0	1.8	2.1	3.0	2.6	0.8
Leadership	1.4	1.5	1.3	1.2	1.3	1.3	2.0	0.7	0.9

Notes. Les moyennes sur une même ligne qui ont des souscrits différents indiquent que les groupes diffèrent à $p < .05$, selon des analyses

Scheffé de comparaison.

^a Les revenus moyens représentent des unités de 1000.

^b Ces analyses ont été effectuées en combinants centres 2 et 4, étant donné qu'ils étaient regroupés pour former le groupe contrôle.

*** $p < .001$

Tableau 4b

Distribution de l'échantillon total (N = 42) par centre selon le sexe, ainsi qu'à partir des comportements de jeu et de l'évaluation des pairs

	Centre 1 (n = 16)		Centre 2 (n = 03)		Centre 3 (n = 10)		Centre 4 (n = 13)	
	n		n		n		n	
<u>Selon le sexe de l'enfant</u>								
Garçons	8		2		6		8	
Filles	8		1		4		5	
<u>Selon le statut des enfants "à risque" seulement</u>								
<u>Comportement de jeu</u>								
Agressif	2		0		2		3	
Non-agressif	3		0		2		2	
<u>Évaluation des pairs</u>								
Négative	3		0		2		2	
Positive ou neutre	2		0		2		3	

	Centre 1 (n = 16)	Centre 2 (n = 03)	Centre 3 (n = 10)	Centre 4 (n = 13)
	n	n	n	n
Comportements agressifs et évaluation négative des pairs	1	0	1	1

Notes. Les données du centre 2 ont été combinées à celles du centre 4, puisque ces deux centres forment le groupe contrôle. De plus, étant donné le petit nombre de sujets, les analyses de comparaisons des moyennes par centre n'ont pu être réalisées.

plus de nominations négatives de la part des pairs.

Selon les données observationnelles recueillies sur les rapports entre le personnel et les enfants, la fréquence du renforcement de chacun des centres a été comparée. Le taux moyen de renforcement positif observé dans chacun des centres était de 4 renforcements sur une période de 60 minutes d'observation. Les résultats d'une analyse non-paramétrique de Kruskal-Wallis ne révèlent aucune différence significative entre les centres quant aux taux de renforcements positifs utilisés par les enseignants, avant intervention ($X^2(2, N = 4) = 1.41, p = .49$).

Étant donné que seuls les centres et non les enfants étaient assignés aux différentes conditions (Ordre 1: Atelier, ensuite vidéo/discussions; Ordre 2: Vidéo/discussions, ensuite atelier; et le groupe contrôle), les analyses présentées au Tableau 4a qui comparent les centres entre eux, ont également servi à démontrer l'équivalence entre les groupes selon l'assignation aux différentes conditions, ainsi que selon les différentes variables étudiées.

En résumé, les résultats indiquent que les centres éducatifs étaient équivalents avant le début des interventions, sauf pour ce qui est des données concernant l'âge des enfants².

Equivalence entre les centres selon les différents regroupements

L'équivalence entre les centres éducatifs étant établie à partir de l'examen des données démographiques, l'étape suivante consistait à vérifier l'équivalence à partir des divers regroupements (i.e. le statut "à risque" et la participation aux

programmes d'intervention. Les résultats sont présentés aux Tableaux 5 et 6.

Selon la participation aux programmes d'intervention préventive

Comportements de jeu. Tel qu'il apparaît au Tableau 5, les enfants qui devaient recevoir une intervention n'étaient pas significativement différents de ceux qui étaient sur la liste d'attente, quant à leurs comportements coopératifs et agressifs en situations de jeu libre.

Évaluations par les pairs. Les résultats d'analyses sur les données de choix sociométriques, entre autres, les fréquences de nominations positives et négatives reçues et les scores de préférence sociale n'indiquent aucune différence significative, au préalable, entre les enfants qui allaient participer aux programmes d'intervention et ceux du groupe contrôle (voir Tableau 5). De même, une série d'analyses ANOVA effectuées sur les scores de désignations comportementales, soit coopération, comportements dérangeants, agressivité et leadership n'indique aucune différence significative au préalable entre les enfants qui devaient participer aux programmes d'intervention préventive et ceux du groupe contrôle avant le début des interventions (voir Tableau 5).

En somme, les résultats démontrent que, préalablement à la présentation des programmes d'intervention, les groupes d'enfants étaient semblables quant aux comportements de jeu, ainsi que l'évaluation des pairs.

Tableau 5

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon la participation aux programmes d'intervention préventive au début de l'étude

Variables	Intervention (<u>n</u> = 26)		Sans intervention (<u>n</u> = 16)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> =1,40)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Comportements de jeu</u>					
Coopération	73.9	35.7	84.6	34.7	0.90
Agressivité	1.0	1.5	1.9	1.8	2.38
<u>Données sociométriques</u>					
Nominations positives	12.4	5.3	12.8	6.1	0.00
Nominations négatives	3.9	1.6	4.7	1.9	1.80
Préférence sociale	8.4	6.9	8.1	8.0	0.00

Tableau 5, suite...

Variables	Intervention (<u>n</u> = 26)		Sans intervention (<u>n</u> = 16)		Résultats F (<u>dl</u> =1,40)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Désignations comportementales</u>					
Coopération	3.3	1.9	4.2	2.4	1.90
Comportements dérangeants	2.1	1.5	2.7	2.5	0.70
Agressivité	1.7	2.4	2.7	2.4	1.60
Leadership	1.4	1.4	1.9	0.8	1.90

Note. Aucun des résultats ne s'est avéré significatif.

Tableau 6

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon le statut "à risque" au début de l'étude

Variables	Groupe "à risque" (<u>n</u> = 14)		Groupe de comparaison (<u>n</u> = 28)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> =1, 40)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Comportements de jeu</u>					
Coopération	66.2	26.3	83.9	38.1	2.40
Agressivité	2.4	1.9	0.8	1.2	10.20**
<u>Données sociométriques</u>					
Nominations positives	8.3	5.0	14.6	4.6	16.30***
Nominations négatives	5.6	1.9	3.5	1.2	17.10***
Préférence sociale	2.7	6.8	11.1	5.5	18.50***

Tableau 6, suite...

Variables	Groupe "à risque" (<u>n</u> = 14)		Groupe de comparaison (<u>n</u> = 28)		Résultats F (<u>dl</u> =1,40)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Désignations comportementales</u>					
Coopération	2.8	1.5	4.1	2.4	3.7
Comportements dérangeants	3.7	2.4	1.6	1.8	9.4**
Agressivité	3.1	1.9	1.5	2.0	4.5*
Leadership	1.7	1.3	1.5	1.3	0.4

Note. Les résultats rapportés selon un indice de signification à .05 n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Selon le statut "à-risque"

L'équivalence entre les groupes d'intervention a été comparée selon le statut "à risque" des enfants.

Comportements de jeu. Les résultats indiquent qu'il existe une différence significative quant aux fréquences de comportements de jeu des enfants "à risque" et du groupe de comparaison. Tel que prévu, les enfants "à risque" étaient, dans l'ensemble, plus agressifs que ceux du groupe de comparaison (voir Tableau 6). De plus, aucune différence significative n'a été observée quant à la fréquence des comportements coopératifs observés.

Évaluation par les pairs. Sur les échelles de nominations par les pairs (voir Tableau 6), les résultats révèlent, tel qu'attendu, que les enfants "à risque" recevaient plus de nominations négatives, moins de nominations positives et obtenaient des scores de préférence sociale significativement inférieurs au groupe de comparaison. Selon les scores de désignations comportementales, les enfants "à risque" étaient perçus comme plus dérangeants comparativement au groupe de comparaison. De plus, les résultats indiquent sans toutefois atteindre un niveau de signification Bonferroni acceptable que les enfants "à risque" étaient perçus comme plus agressifs comparativement au groupe de comparaison. Aucune différence significative n'a été observée sur les autres catégories, soit coopération et leadership (voir Tableau 6).

En résumé, les résultats obtenus montrent que, préalablement à l'administration des programmes et conformément à nos attentes, les enfants "à risque" étaient plus agressifs et l'évaluation des pairs à leur égard était plus négative comparativement au groupe de comparaison.

Corrélations

Les indices de corrélation entre les comportements de jeu, les scores de choix sociométriques, ainsi que les fréquences de désignations comportementales sont présentés aux Tableaux 7 et 8. Dans l'ensemble, les résultats indiquent peu de correspondance entre les différentes mesures utilisées. Cependant, certaines évidences démontrent la présence d'un lien significatif entre les comportements agressifs et les nominations négatives reçues des pairs ($r = .41$). De même, des corrélations significatives ont été observées entre les comportements agressifs et les désignations comportementales reçues des pairs relatives aux comportements dérangeants et agressifs ($r = .53$ et $.51$, respectivement). L'on peut donc dire que les enfants de la présente étude qui affichaient plusieurs comportements agressifs étaient ceux qui, bien souvent, étaient perçus comme étant plus dérangeants, agressifs et qui recevaient plus de nominations négatives de la part des pairs.

Analyses pour les enfants "à risque"

selon les différentes conditions d'intervention

Dans un premier temps, l'évaluation des deux types de programmes d'intervention préventive proposés a été effectuée à

Tableau 7

Corrélations entre les comportements de jeu et les scores de choix sociométriques

Variables	Choix sociométriques		
	Nominations positives	Nominations négatives	Préférence sociale
<u>Comportements de jeu</u>			
Solitaire	-.32*	.10	-.31*
Parallèle	-.01	-.10	-.02
Coopération	.24	-.25	.29
Agressif	-.23	.41**	-.29
Conversation	.26	-.17	.23
Observateur	-.22	.10	-.21
Transitionnel	-.13	.11	-.18
Présence de l'adulte	.04	.04	-.00

Tableau 7, suite...

Choix sociométriques

Variables	Nominations positives	Nominations négatives	Préférence sociale
<u>Comportements de jeu</u>			
Autres (routine de classe)	.30	-.17	.25
<u>Désignations comportementales</u>			
Coopération	.43**	-.28*	.48***
Comportements dérangeants	-.43**	.58***	-.43**
Agressivité	-.23	.28*	-.20
Leadership	.15	-.17	.17

Note. Malgré la tendance des résultats dans la direction attendue, les résultats rapportés, selon un indice de signification à .05, n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 8

Corrélations entre les comportements de jeu et les catégories de désignations

comportementales

Désignations comportementales

Comportements de jeu	Coopération	Comportements dérangeants	Agressivité	Leadership
Solitaire	-.39**	-.07	-.10	-.25
Parallèle	-.17	-.21	-.16	-.37**
Coopération	.42**	.16	.30*	.19
Agressif	-.00	.53***	.51***	.07
Conversation	.37**	-.04	-.05	.05
Observateur	-.22	-.00	-.13	-.08
Transitionnel	-.24	-.09	-.21	-.08

Tableau 8, suite...

Désignations comportementales

Comportements de jeu	Coopération	Comportements dérangeants	Agressivité	Leadership
Présence de l'adulte	-.23	-.11	-.12	.10
Autres (routine de classe)	-.22	-.22	-.33*	-.11

Note. Les résultats rapportés selon un indice de signification à .05 n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; **** $p < .0001$

partir des données observationnelles et sociométriques pour les enfants "à risque" seulement.

En plus des analyses précédentes sur l'équivalence entre les centres, des analyses non-paramétriques réalisées sur les données avant l'administration des programmes ont été effectuées afin de comparer les enfants "à risque" qui allaient recevoir une intervention aux enfants "à risque" du groupe contrôle. Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les enfants "à risque" avec intervention et ceux du groupe contrôle selon l'ensemble des variables étudiées ($p > .05$). Toutefois, une comparaison entre les enfants "à risque" qui allaient recevoir une intervention et les enfants "à risque" du groupe contrôle a presque atteint le niveau de signification acceptable, en ce qui concerne le taux de nominations négatives reçues des pairs. Ainsi, les enfants "à risque" du groupe contrôle recevaient plus de nominations négatives de la part des pairs ($\chi^2(1, N = 14) = 3.73, p = .06$), comparativement aux groupes d'enfants "à risque" avec intervention avant le début des interventions. Dans les sections qui suivent, les résultats sont présentés à partir de l'évaluation effectuée au milieu de l'année, ainsi qu'à la fin de l'année.

Comportements de jeu. Les résultats d'analyses intra-sujets ($n = 12$) sur les comportements coopératifs et agressifs des enfants "à risque" sont représentés graphiquement (voir Figure 2 et 3), selon les différentes conditions (i.e. Ordre 1: Atelier, ensuite vidéo/discussions; Ordre 2: Vidéo/discussions, ensuite

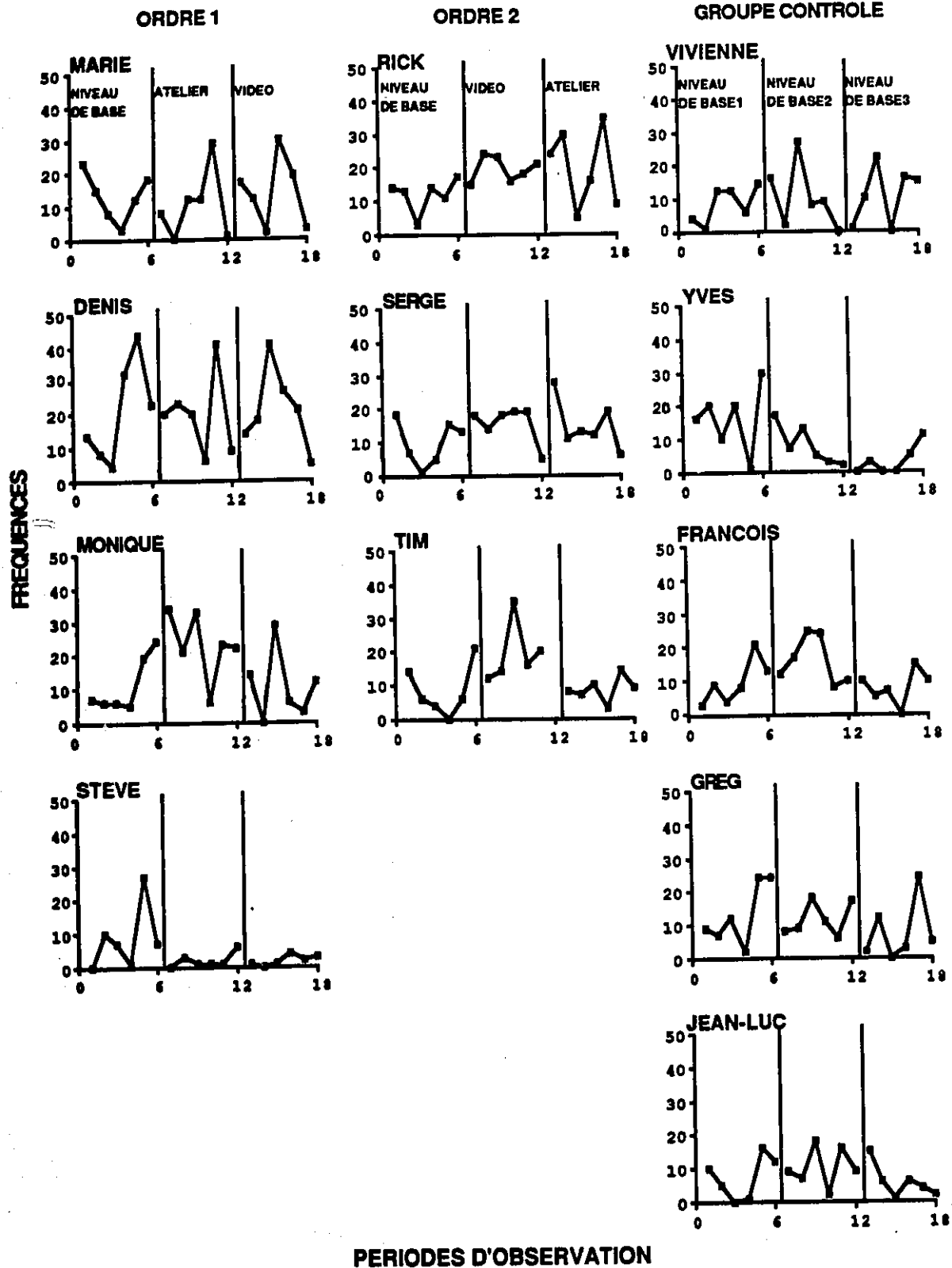


FIGURE 2. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS COOPERATIFS SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

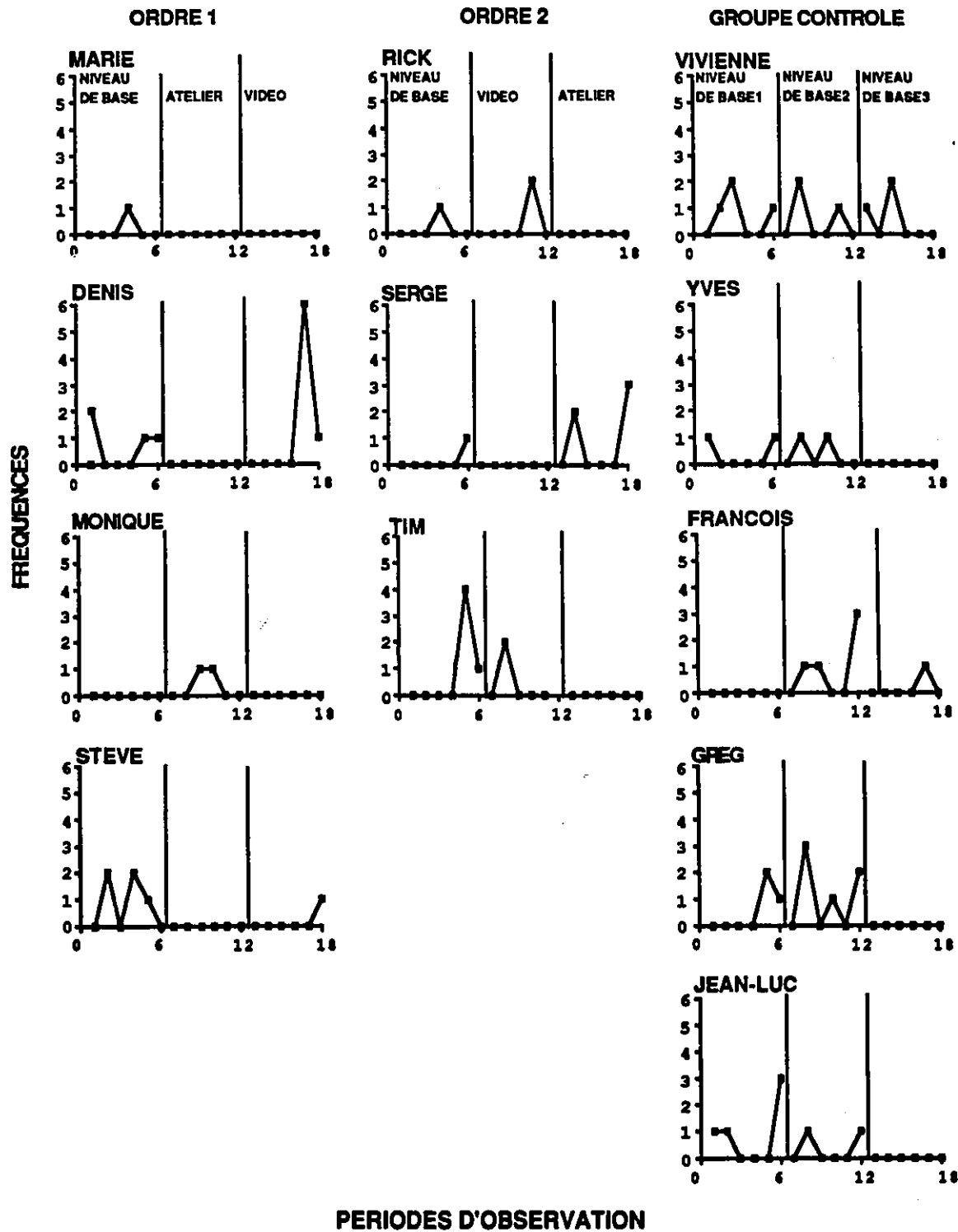


FIGURE 3. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS AGRESSIFS SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

atelier; et le groupe contrôle). Les données représentent les fréquences de comportements observés, lesquelles ont été regroupées par périodes d'observation de 10 minutes, soit six périodes d'observation, totalisant 60 minutes. Des analyses non-paramétriques ont également été effectuées sur les données observationnelles, selon les différents regroupements (i.e. statut "à risque" et participation aux programmes d'intervention). Finalement, les comportements de jeu ont également été examinés en fonction du contexte de jeu, intérieur et extérieur. Ces résultats sont présentés à l'annexe O.

Coopération. À la Figure 2, un examen des fréquences de comportements coopératifs selon les différentes conditions montre que les enfants "à risque" qui ont reçu une intervention étaient tout aussi coopératifs que les enfants "à risque" du groupe contrôle après intervention, et ce, jusqu'à la fin de l'année. Une comparaison des résultats selon l'ordre de présentation des programmes, soit l'atelier sur le renforcement positif administré ou non en premier, révèle que les enfants "à risque" qui avaient participé au programme d'intervention préventive centré sur l'enfant (i.e. avec vidéo et discussions) obtenaient une fréquence de comportements coopératifs plus élevée que ceux pour qui les enseignants avaient participé à un atelier sur le renforcement positif, particulièrement, lors de la première intervention (i.e. au milieu de l'année).

Agressivité. La Figure 3 présente la fréquence des comportements agressifs observés durant les périodes de jeu

libre. Tel qu'il apparaît à la Figure 3, un effet de plancher est observé, notamment, chez les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive. En effet, plusieurs enfants "à risque" (Marie, Monique, Rick et Serge) ont obtenu une fréquence de comportements agressifs égale ou presque nulle avant le début des interventions. De tels résultats ne nous permettent pas de voir clairement une réelle amélioration relative aux comportements agressifs des enfants "à risque". Cependant, il est possible que les programmes aient permis de maintenir les comportements agressifs à zéro. En comparaison, chez les enfants "à risque" qui présentaient une fréquence élevée de comportements agressifs (i.e. Denis, Steve et Tim) avant le début des interventions, les résultats indiquent une amélioration substantielle suite à l'administration des programmes, particulièrement, au milieu de l'année. De plus, une détérioration du comportement de jeu des enfants "à risque" du groupe contrôle a été observée (i.e. suivant une augmentation des comportements agressifs) au milieu de l'année. Des résultats similaires ont été obtenus lorsque les comportements agressifs des enfants "à risque" étaient comparés à partir du contexte du jeu, soit intérieur et extérieur (voir Annexe P).

Des analyses non-paramétriques de Kruskal-Wallis réalisées sur les données observationnelles confirment ces observations en ce que les enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention présentaient moins de comportements agressifs comparativement à ceux du groupe contrôle ($\chi^2(1, N = 10) = 5.50, p = .02$), suite à

la première administration des programmes d'intervention (milieu de l'année). Aucune différence significative n'a été observée entre les enfants "à risque" quant à la fréquence de comportements coopératifs au milieu de l'année ($\chi^2(1, N = 10) = 0.41, p = .52$). De plus, aucune différence significative n'a été observée à la fin de l'année entre les comportements de jeu des enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention comparativement aux enfants "à risque" du groupe contrôle, tant au niveau des comportements coopératifs ($\chi^2(1, N = 12) = 3.48, p = .06$) qu'agressifs ($\chi^2(1, N = 12) = 0.11, p = .74$).

Évaluation des pairs. Les fréquences de nominations positives, négatives et de préférences sociales ont été calculées pour chacun des enfants avant et après la première (milieu de l'année) et la deuxième administration des programmes (fin de l'année). Les résultats des enfants "à risque" sont présentés à l'aide de graphiques selon les différentes conditions (voir Figures 4 à 6). Les graphiques ainsi que les résultats d'analyses non-paramétriques de Kruskal-Wallis basés sur les données standardisées sont présentés à l'annexe P.

Un examen des Figures 4 à 6 portant sur les nominations positives, négatives et de préférences sociales reçues, montre que les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive obtiennent une évaluation plus positive et étaient davantage préférés comme partenaire de jeu par leurs pairs, suite à la première intervention. Par exemple, l'on remarque que, le profil de préférence sociale des enfants

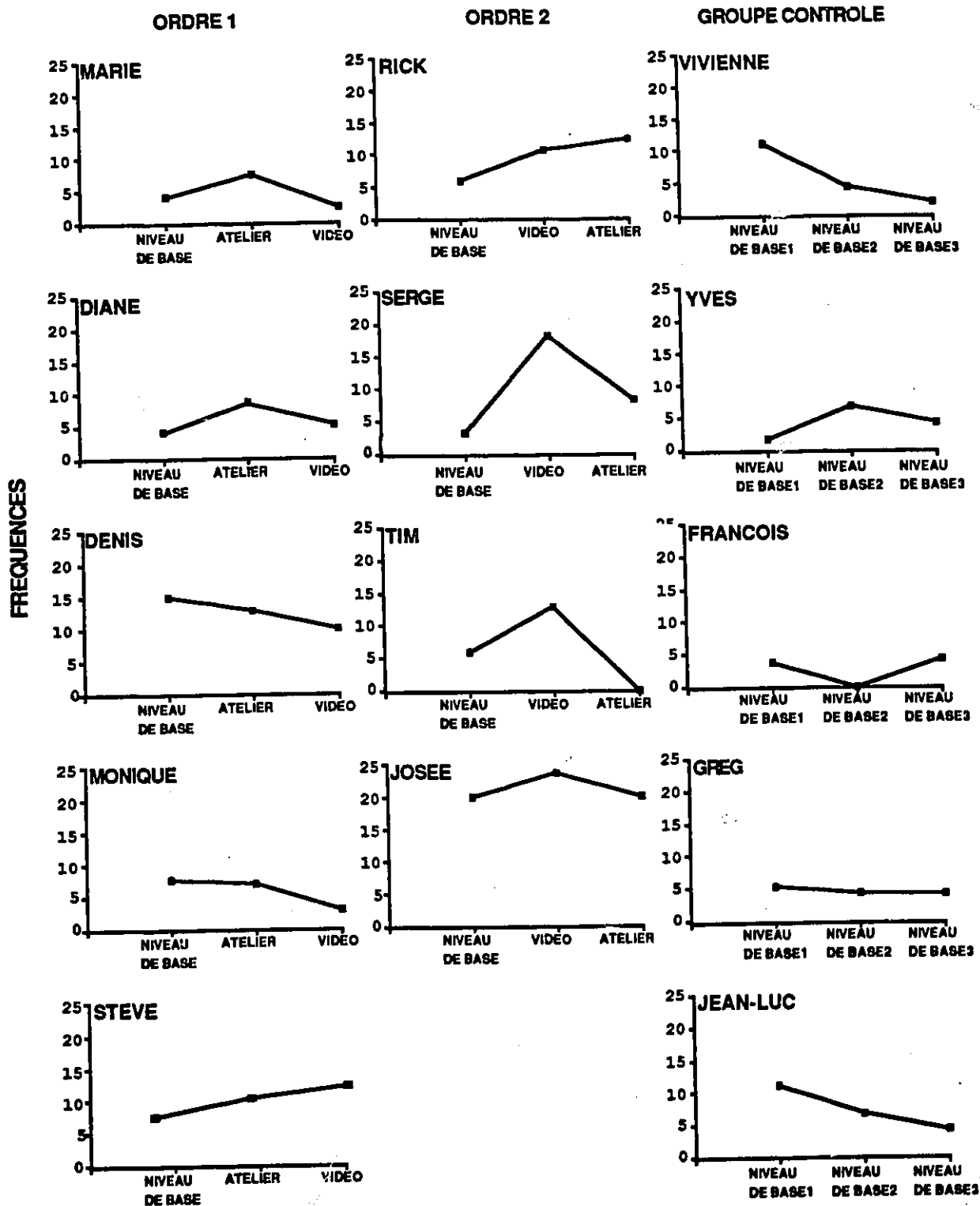


FIGURE 4. NOMINATIONS POSITIVES RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

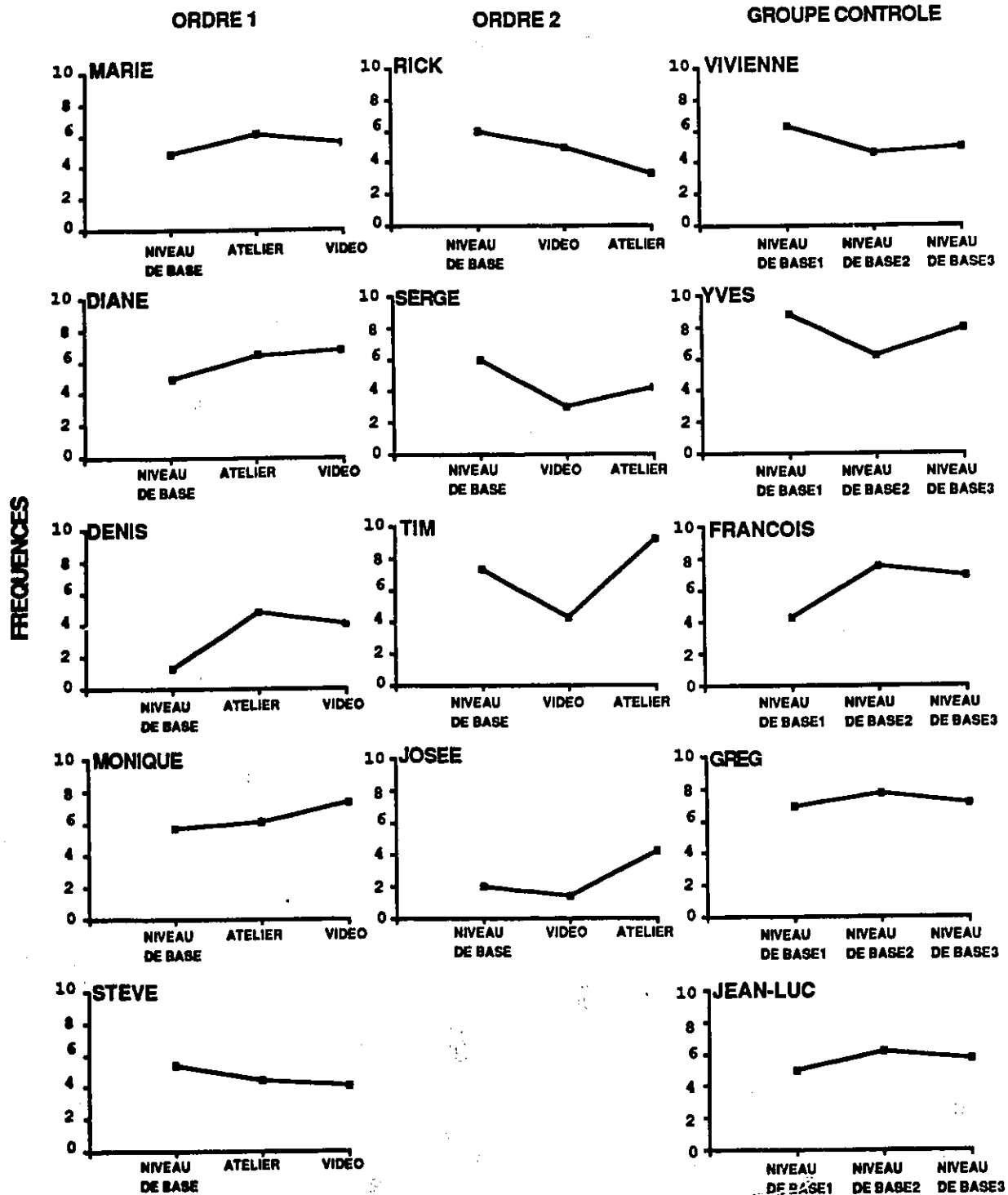


FIGURE 5. NOMINATIONS NEGATIVES RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

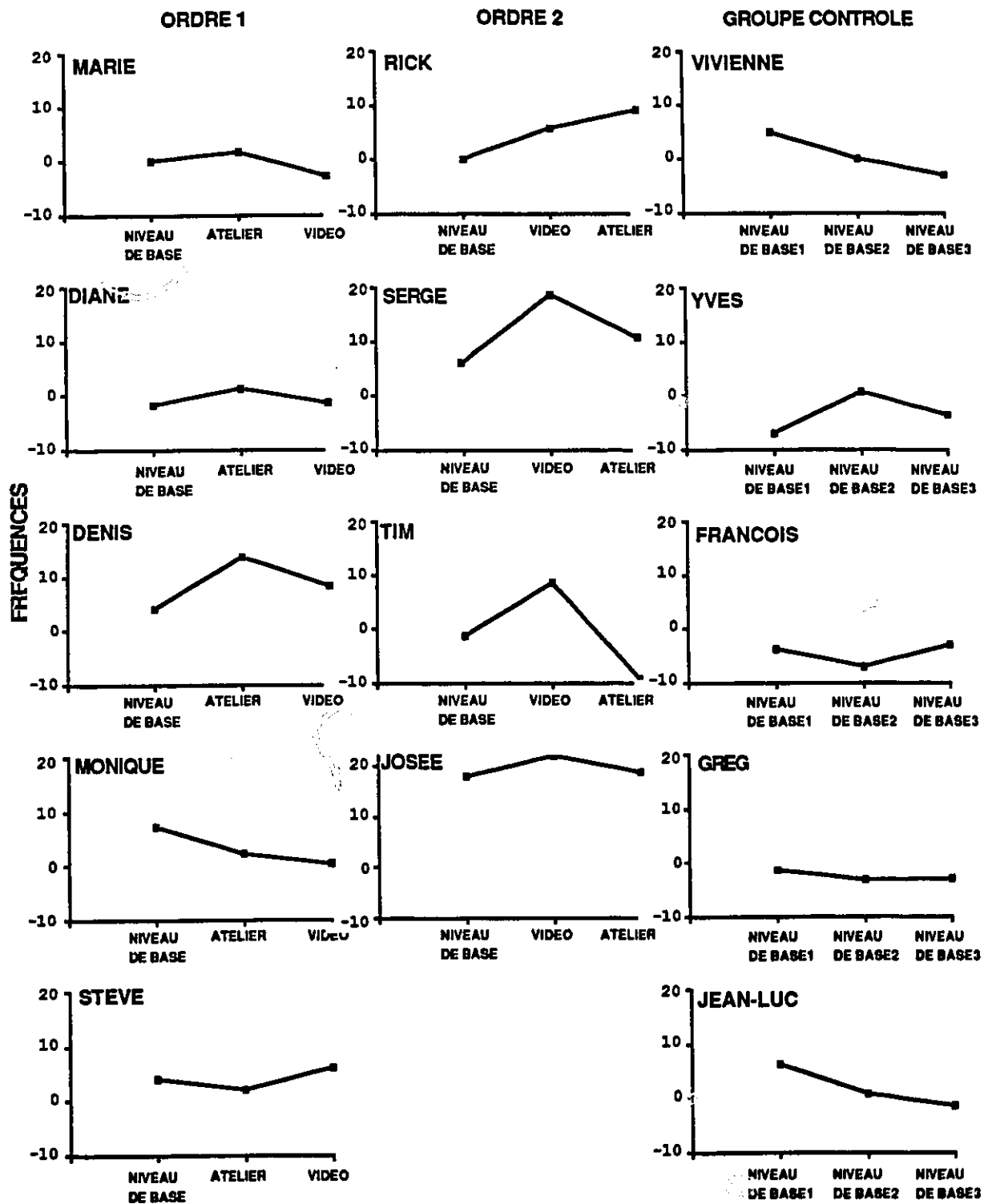


FIGURE 6. PREFERENCES SOCIALES RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

"à risque" du groupe contrôle (Vivienne, François, Greg et Jean-Luc) est marqué par une diminution de la fréquence de nominations positives reçues des pairs, suite à la première administration des programmes, comparativement aux enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive (Marie, Diane, Steve, Rick, Serge, Tim et Josée).

Une comparaison visuelle des scores de choix sociométriques des enfants "à risque", en fonction des deux types de programmes d'intervention préventive utilisés, révèle que ces derniers étaient perçus moins négativement (voir le profil sociométrique pour les nominations négatives des enfants "à risque", Ordre 1 (Temps 3): Marie, Diane, Denis, Steve; et Ordre 2 (Temps 2): Rick), comparativement aux enfants "à risque" du groupe contrôle. Cette observation apparaît particulièrement évidente suite à l'administration du programme d'intervention centré sur l'enfant (voir Figure 5, condition 1: 2e période d'intervention et condition 2: 1e période d'intervention).

Les résultats d'analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis effectuées sur les données au milieu de l'année confirment les observations préalablement décrites en ce que les enfants "à risque", qui avaient participé aux programmes d'intervention, recevaient plus de nominations positives ($X^2(1, N = 14) = 7.47$, $p = .006$) et étaient davantage préférés comme partenaires de jeu ($X^2(1, N = 14) = 7.47$, $p = .006$) comparativement aux enfants "à risque" du groupe contrôle. Quant aux nominations négatives reçues des pairs au milieu de l'année, les résultats indiquent

une tendance dans la direction attendue, sans toutefois atteindre un niveau Bonferonni de signification acceptable ($\chi^2(1, N = 14) = 4.27, p = .04$). Les résultats d'analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis réalisées sur les données à la fin de l'année n'indiquent aucune différence significative entre les enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention quant aux nominations positives ($\chi^2(1, N = 14) = 1.60, p = .21$), négatives ($\chi^2(1, N = 14) = 1.96, p = .16$) et de préférence sociale ($\chi^2(1, N = 14) = 2.35, p = .13$) reçues des pairs.

Quant aux désignations comportementales, les fréquences sont également présentées à l'aide de graphiques ($n = 14$) pour chacune des catégories de comportements, soit: coopération, comportements dérangeants, agressivité et leadership, selon les différentes conditions (voir Figures 7 à 10). Les résultats sous formes standardisées sont présentés à l'annexe P.

Tel qu'il apparaît à l'examen des Figures 7 à 10, les profils de désignations comportementales des enfants "à risque" sont semblables d'une condition à l'autre, particulièrement, quant aux comportements dérangeants, coopératifs et de leadership.

Des analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis effectuées sur les fréquences de désignations comportementales de coopération ($\chi^2(1, N = 14) = 0.44, p = .51$), de comportements dérangeants ($\chi^2(1, N = 14) = 1.00, p = .31$), d'agressivité ($\chi^2(1, N = 14) = 1.28, p = .26$) et de leadership ($\chi^2(1, N = 14) = 0.04, p = .84$)

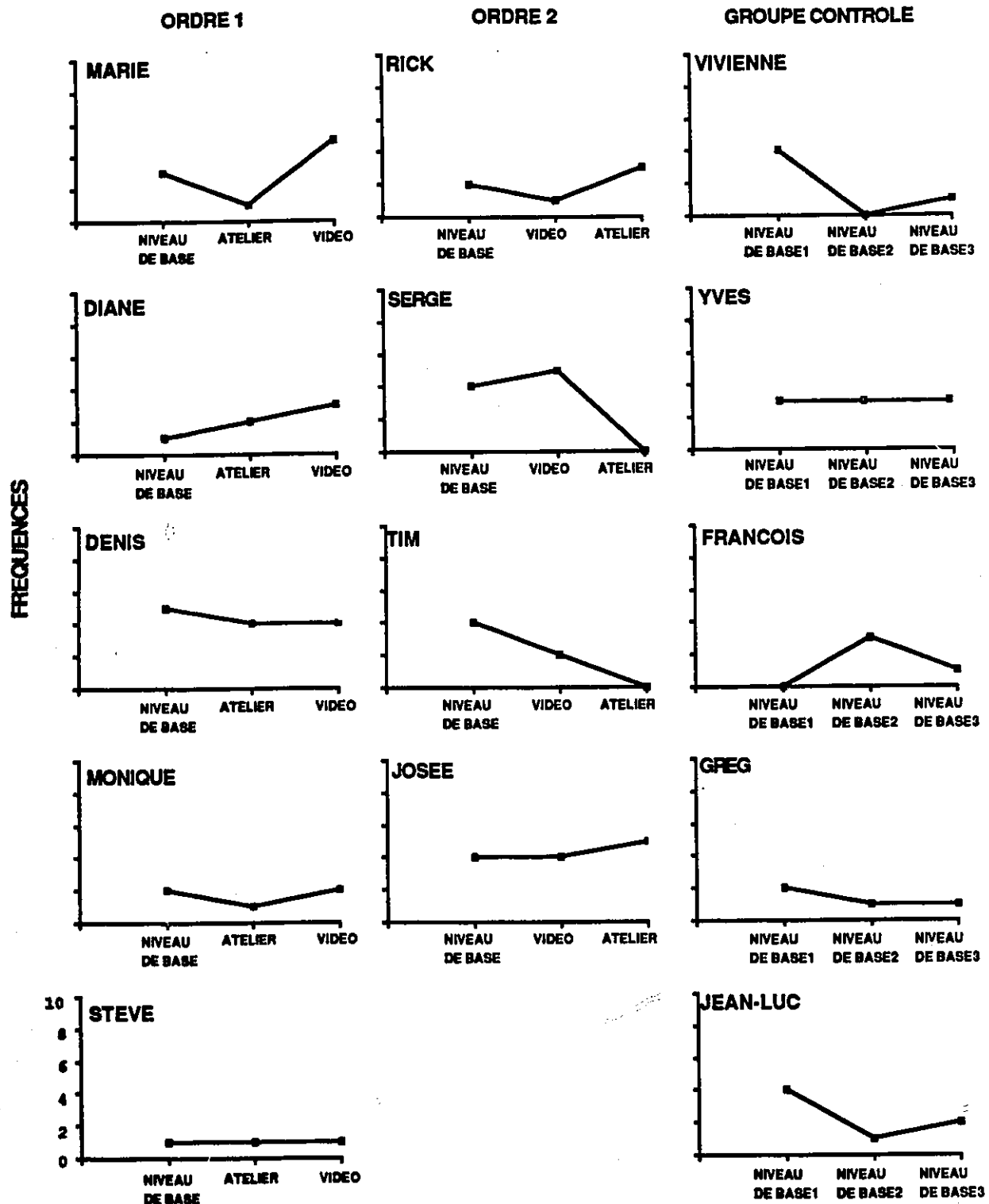


FIGURE 7. NOMINATIONS DE COMPORTEMENTS COOPERATIFS RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

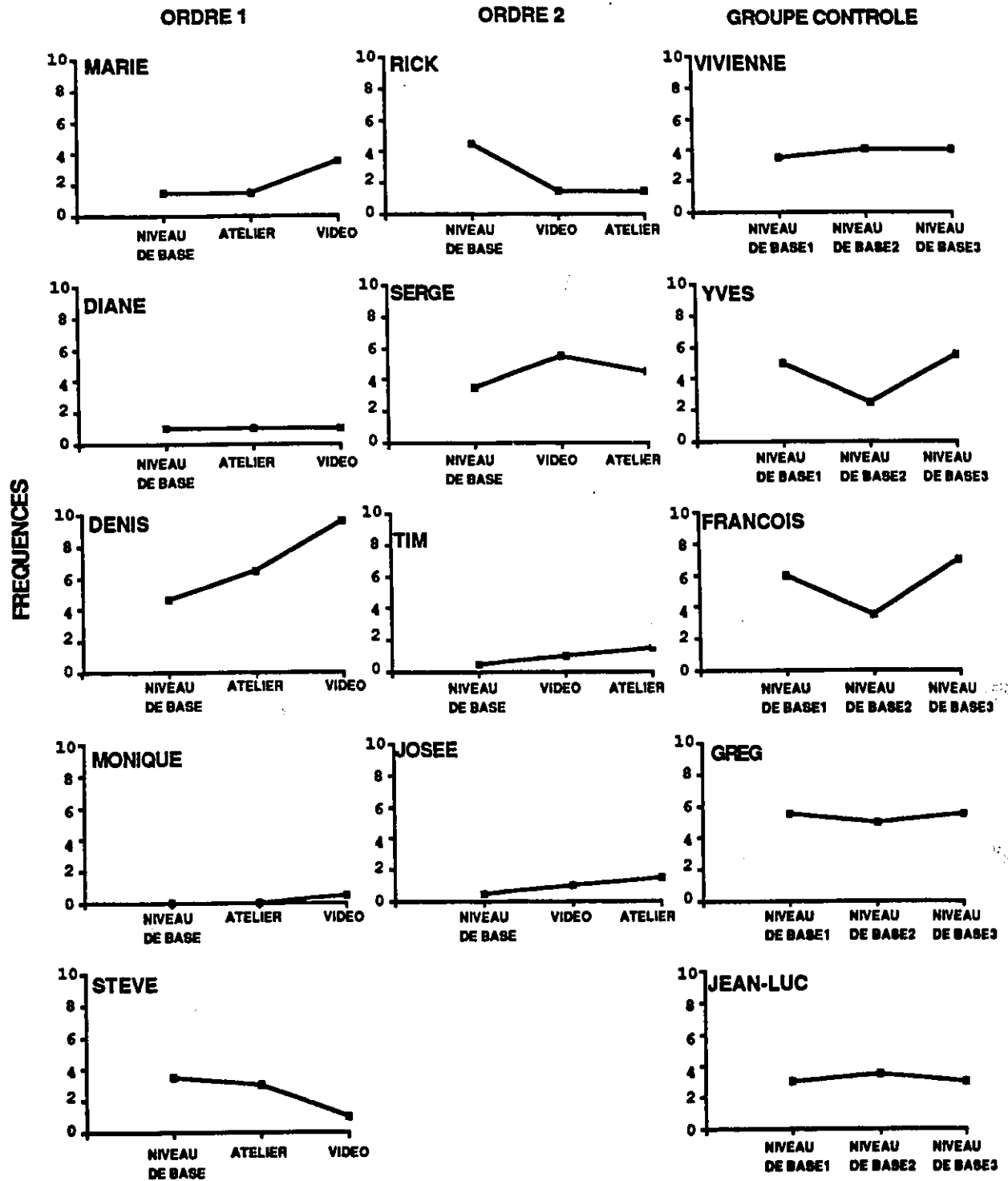


FIGURE 8. NOMINATIONS DE COMPORTEMENTS DERANGEANTS RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

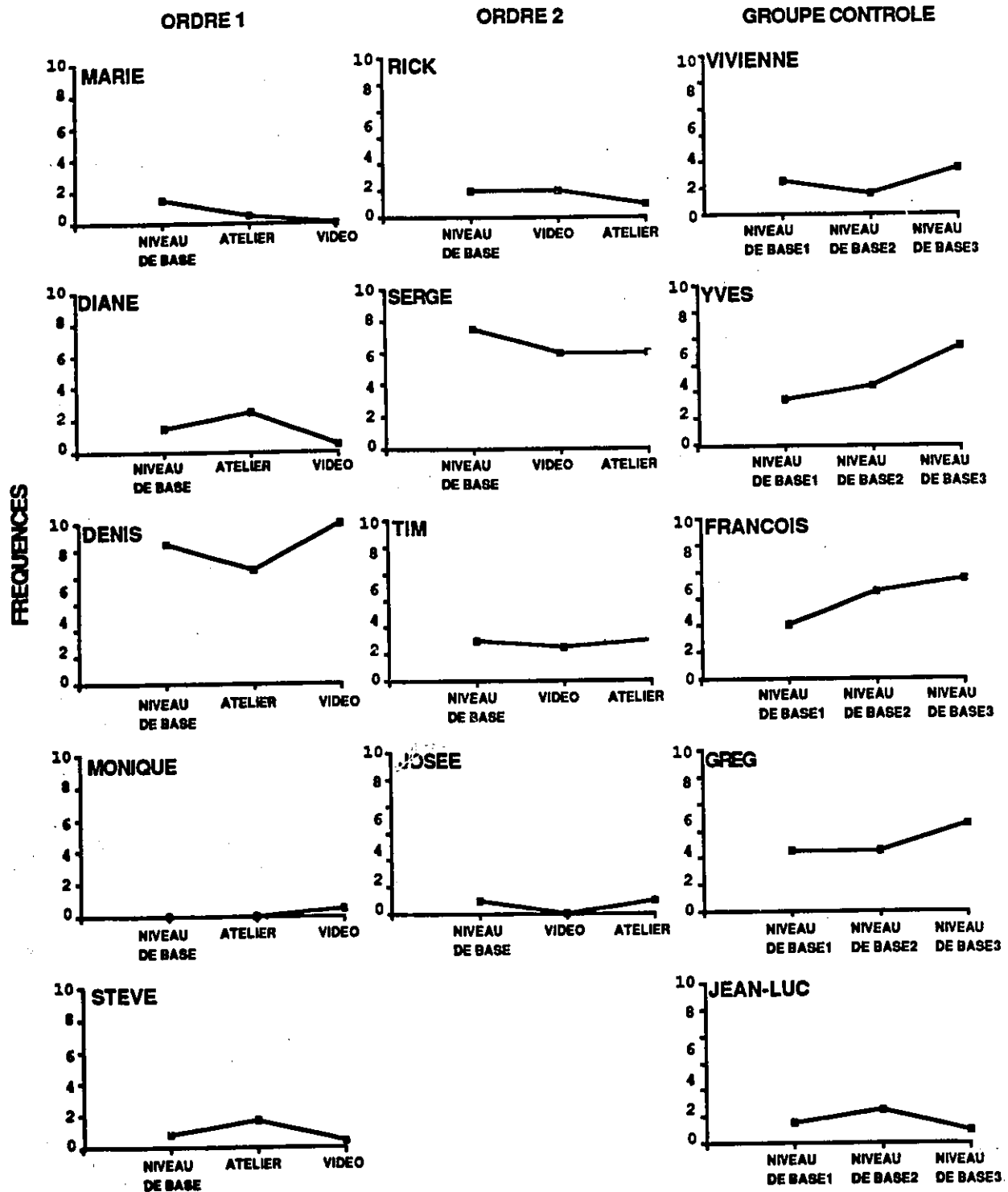


FIGURE 9. NOMINATIONS DE COMPORTEMENTS AGRESSIFS RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

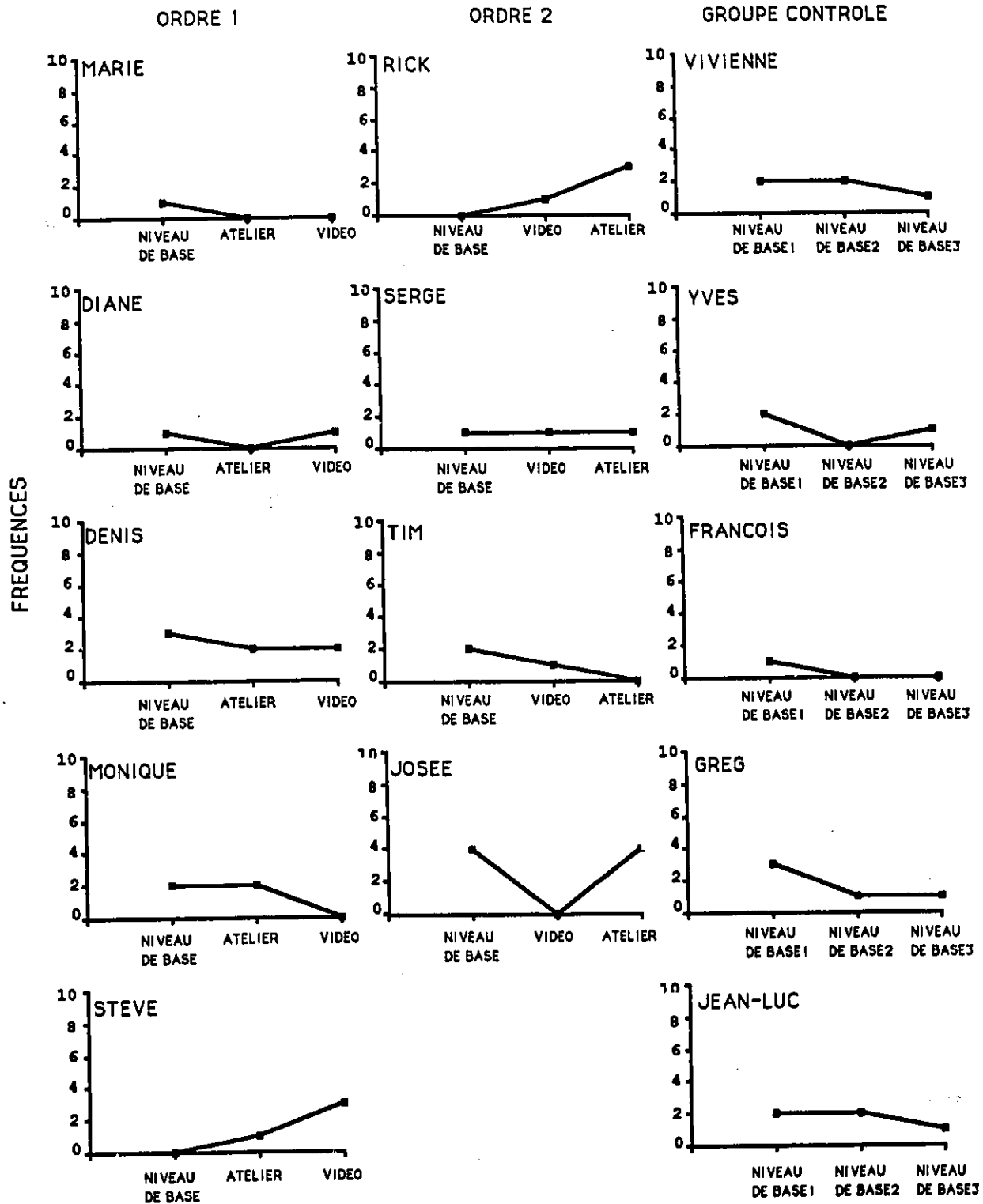


FIGURE 10. NOMINATIONS DE COMPORTEMENTS DE LEADERSHIP RECUES SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

reçues au milieu de l'année et à la fin de l'année

($\chi^2(1, N = 14) = 0.75, p = .39$; $\chi^2(1, N = 14) = 2.35, p = .13$;

$\chi^2(1, N = 14) = 3.24, p = .07$; $\chi^2(1, N = 14) = 0.44, p = .50$),

respectivement) n'indiquent aucune différence significative entre les enfants "à risque" qu'ils aient ou non reçu une intervention.

Comparaison entre les enfants identifiés "à risque" à ceux du groupe de comparaison à la fin de l'année

Une autre façon de vérifier l'efficacité des programmes a été de voir si, après intervention, les enfants "à risque" rejoindraient le niveau de comportements de jeu et l'évaluation des pairs du groupe de comparaison. On remarque alors une amélioration dans le cas où aucune ou peu de différences significatives sont observées entre les enfants "à risque" et le groupe de comparaison après intervention (i.e. à la fin de l'année). Les résultats sont résumés au Tableau 9.

Comportements de jeu. Tel qu'il apparaît au Tableau 9, les enfants "à risque" étaient aussi coopératifs et agressifs que ceux du groupe de comparaison à la fin de l'année. En effet, aucune différence significative n'a été remarquée entre les comportements de jeu des enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention et ceux du groupe de comparaison, à la fin de l'année.

Évaluation des pairs. Au niveau de l'évaluation des pairs, les résultats montrent, selon certains indices, que les différences notées entre les enfants "à risque" et le groupe de

Tableau 9

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon le statut "à risque" après intervention (i.e. à la fin de l'année)

Variables	Groupe "à risque" avec intervention ($\underline{n} = 9$)		Groupe de comparaison ($\underline{n} = 28$)		Résultats $\frac{\chi^2}{(dl=1)}$
	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	
<u>Comportements de jeu^a</u>					
Coopération	77.9	39.4	82.5	42.5	0.00
Agressivité	1.9	2.9	1.1	2.4	0.25
<u>Données sociométriques</u>					
Nominations positives	8.9	6.6	12.4	6.0	1.58
Nominations négatives	5.4	1.9	3.7	1.7	4.22*
Préférence sociale	3.5	8.3	8.6	7.4	2.05

Variables	Groupe "à risque" avec intervention ($\underline{n} = 9$)		Groupe de comparaison ($\underline{n} = 28$)		Résultats χ^2 ($\underline{dl}=1$)
	$\underline{M}$ $\underline{ET}$		$\underline{M}$ $\underline{ET}$		
<u>Désignations comportementales</u>					
Coopération	2.6	1.9	3.2	1.7	0.50
Comportements dérangeants	3.3	3.2	1.6	1.7	3.45
Agressivité	2.7	3.9	1.2	1.7	0.53
Leadership	1.6	1.5	1.2	1.2	0.28

Note. Les résultats présentés selon un indice de signification à .05, n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

^a Les analyses sur les données observationnelles regroupent 7 enfants qui ont reçu une intervention et 11 enfants contrôles, à cause de données manquantes. Ainsi, des analyses non-paramétriques sont rapportées.

* $p < .05$

comparaison avant le début des interventions demeurent, sans toutefois atteindre un niveau Bonferonni de signification acceptable. En effet, certaines évidences montrent que les enfants "à risque" étaient perçus plus négativement par leurs pairs à la fin de l'année comparativement au groupe de comparaison (voir Tableau 9).

Quant aux désignations comportementales, les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention et le groupe de comparaison (voir Tableau 9).

Dans l'ensemble, les résultats montrent que certaines évidences existent à l'effet que les enfants "à risque" se retrouvent à la fin de l'année au même niveau que le groupe de comparaison quant à leurs comportements de jeu et selon l'évaluation des pairs, à l'exception près du taux de nominations négatives.

Comparaison des enfants "à risque" à un nouveau groupe de comparaison dans un nouvel environnement scolaire, un an plus tard.

Les enfants à risque ($n = 11^3$) ont été suivis dans leur nouvel environnement social, un an plus tard. Un nombre équivalent d'enfants a été recruté pour servir de nouveau groupe contrôle (revoir la section Méthode, p.41).

Un indice global de compétence sociale a été calculé pour chacun des enfants suivant les résultats obtenus à partir de l'évaluation des enseignants. Les moyennes et écarts-types du

Tableau 10

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des comportements sociaux lors du suivi, selon le statut

"à risque"

Variables	Groupe "à risque" (<u>n</u> =11)		Groupe contrôle (<u>n</u> =12)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> = 1,22)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
Interactions sociales					
total	12.9	7.6	16.8	7.4	1.63
intérêt	21.4	3.8	22.9	5.2	0.68
sans intérêt	8.5	4.9	6.0	3.1	2.39
Interactions avec l'enseignant					
total	6.4	8.0	14.0	6.1	8.89**
conformité	17.0	2.8	21.0	3.9	7.62**
défiance	10.7	4.5	7.0	2.7	6.32*

* $p < .05$, ** $p < .001$

groupe d'enfants "à risque" et du nouveau groupe de comparaison sont présentés au Tableau 10.

Selon les résultats obtenus, les enfants "à risque" démontraient autant d'intérêt dans leurs rapports sociaux que ceux du nouveau groupe de comparaison, selon l'évaluation de l'enseignante. Toutefois, les enfants "à risque" étaient perçus comme étant plus défiants et ayant de la difficulté à se conformer aux directives de leurs enseignantes dans un nouvel environnement social (voir Tableau 10).

Évaluation de l'efficacité des programmes d'intervention
préventive selon l'ensemble de la population

L'efficacité des programmes d'intervention relative à l'amélioration des comportements de jeu et de l'évaluation des pairs a été vérifiée en fonction spécifiquement des enfants "à risque", puisqu'ils sont ceux qui, a priori, nécessitent le plus d'une intervention. Toutefois, des analyses secondaires ont également été effectuées considérant les données recueillies sur tous les enfants. Ainsi, dans un premier temps, les résultats d'une série d'analyses, Test-T, comparant les scores obtenus sur chacune des variables étudiées au niveau de base (i.e. avant intervention) et après la première (milieu de l'année) et la deuxième période d'intervention (fin de l'année) sont rapportés. Ces analyses ont été effectuées séparément pour les enfants qui ont reçu une intervention et les enfants du groupe contrôle afin de permettre une meilleure représentation des changements attendus après intervention.

Dans un deuxième temps, les résultats d'analyses ANOVA et d'analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis effectuées sur les données observationnelles et sociométriques au milieu et à la fin de l'année ont servi à évaluer l'efficacité des programmes d'intervention. Les résultats sont rapportés selon les différents regroupements (i.e participation aux programmes d'intervention; statut "à risque" et types de programmes d'intervention)⁴.

Dans un troisième temps, étant donné l'équivalence entre les centres, les fréquences de comportements de jeu, ainsi que les données sociométriques ont été regroupées selon le type de programme d'intervention (i.e. indépendamment de l'ordre de présentation). Cette procédure est expliquée en détails dans la section portant sur les scores combinés et vise principalement à vérifier l'efficacité des programmes entre eux et selon le groupe contrôle. Finalement, les résultats d'analyses ANOVA et MANOVA avec mesures répétées ont été compilés afin d'évaluer les changements possibles dans le temps, selon les différentes variables étudiées. Comme pour les sections précédentes, celles qui suivent présentent les résultats selon l'évaluation effectuée au milieu de l'année et à la fin de l'année.

Évaluation avant et après intervention

Avant de présenter les résultats selon les différents regroupements, l'efficacité des programmes d'intervention a été évaluée à l'aide d'une série de Tests-T avec pairages, comparant les comportements de jeu et données sociométriques avant et après

chacune des périodes d'intervention séparément pour les enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive et les enfants du groupe contrôle. L'efficacité des programmes d'intervention sera démontrée dans le cas où, chez le groupe d'enfants avec intervention, des améliorations apparaissent lorsque l'on compare les données obtenues avant et après chacune des périodes d'intervention. De même, l'efficacité des programmes d'intervention sera démontrée si de tels changements n'apparaissent pas chez le groupe contrôle.

Le Tableau 11a présente les moyennes et écarts-types au niveau de base et après chacune des périodes d'intervention (i.e. milieu et fin d'année). Les résultats révèlent certaines évidences relatives à l'efficacité des programmes d'intervention, particulièrement, lors de l'évaluation des pairs au milieu de l'année (voir Tableau 11a). En effet, après la première intervention, les enfants qui avaient subi une intervention recevaient plus de nominations positives et étaient davantage préférés comme partenaire de jeu. De plus, ils étaient perçus comme étant moins coopératifs par leurs pairs. Ces résultats sont à considérer avec précaution étant donné que les changements observés ne se sont pas avérés significatifs considérant un indice Bonferonni de signification plus conservateur.

Chez les enfants du groupe contrôle, les résultats indiquent, tel que prévu, qu'il y a pas eu d'amélioration des comportements de jeu et de l'évaluation des pairs au milieu de

Tableau 11a

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques avant et après chacune des périodes d'intervention

Variables	Groupes d'intervention						Groupe contrôle					
	Avant			Après			Avant			Après		
	n	M	ET	n	M	ET	n	M	ET	n	M	ET
<u>Au milieu de l'année</u>												
<u>Comportements de jeu</u>												
Coopération	13	69.4	34.4	91.5	40.7	-1.64	12	78.8	37.8	93.2	46.9	-1.32
Agressivité	13	1.4	1.9	0.7	0.9	1.12	12	1.7	1.8	2.4	2.1	-0.79
<u>Données sociométriques</u>												
Nominations positives	26	12.4	5.3	14.4	5.2	-2.50*	16	12.8	6.1	11.9	7.0	0.72
Nominations négatives	26	3.3	1.6	3.4	1.7	1.73	16	4.7	1.9	8.2	9.4	-1.27
Préférence sociale	26	8.4	6.6	11.1	6.6	-2.49*	16	8.1	8.0	8.2	9.4	-0.06
<u>Désignations comportementales</u>												
Coopération	26	3.3	1.9	2.5	1.4	2.65*	16	4.3	2.4	3.4	2.4	1.28

Tableau 11a, suite...

Groupe contrôle

Groupes d'intervention

Variables	Groupes d'intervention					Groupe contrôle				
	n	M	ET	M	ET	n	M	ET	M	ET
<u>Désignations comportementales</u>										
Comportements dérangeants	26	2.1	2.1	1.7	1.9	16	2.7	2.5	2.7	2.0
Aggressivité	26	1.7	2.4	1.6	2.2	16	2.6	2.4	2.8	2.5
Leadership	26	1.3	1.3	1.1	0.9	16	1.9	0.8	1.1	1.1
<u>À la fin de l'année</u>										
<u>Comportements de jeu</u>										
Coopération	12	73.9	31.6	86.4	35.8	11	78.9	39.6	56.5	69.5
Aggressivité	12	1.4	2.0	1.0	2.3	11	1.9	1.8	1.4	2.5
<u>Données sociométriques</u>										
Nominations positives	26	12.4	5.3	10.9	6.7	16	12.7	6.1	10.0	6.1
Nominations négatives	26	3.9	1.6	4.2	2.0	16	4.7	1.9	4.8	1.8
Préférence sociale	26	8.4	6.6	6.8	8.3	16	8.1	8.0	5.2	7.8

Tableau 11a, suite...

Variables	Groupes d'intervention						Groupe contrôle					
	Avant			Après			Avant			Après		
	n	M	ET	M	ET	t	n	M	ET	M	ET	t
<u>Désignations comportementales</u>												
Coopération	26	3.3	1.9	2.7	1.7	1.26	16	4.3	2.4	3.1	1.8	2.00
Comportements dérangeants	26	2.1	2.1	1.8	2.4	0.47	16	2.7	2.5	3.1	2.2	-0.89
Agressivité	26	1.6	2.4	1.4	2.6	1.68	16	2.7	2.4	3.0	2.8	1.93
Leadership	26	1.3	1.4	1.2	1.2	0.51	16	1.9	0.8	1.4	1.3	1.52

Note. Malgré la tendance dans la direction prévue, les résultats rapportés n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

* $p < .05$

Tableau 11b

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques entre la première et la deuxième périodes d'intervention

Variables	Groupes d'intervention						Groupe contrôle					
	n	Avant		Après		t	n	Avant		Après		t
		M	ET	M	ET			M	ET	M	ET	
<u>Comportements de jeu</u>												
Coopération	12	96.2	37.9	86.4	35.8	0.83	16	93.7	49.2	56.3	39.4	3.95**
Agressivité	12	0.8	0.9	1.0	2.3	-0.38	16	2.5	2.1	1.5	2.5	1.10
<u>Données sociométriques</u>												
Nominations positives	26	14.5	5.2	11.0	6.7	3.64***	16	11.9	7.4	10.0	6.2	1.85
Nominations négatives	26	3.4	1.7	4.1	2.0	-2.24*	16	3.8	2.1	4.8	1.9	-2.50*
Préférence sociale	26	11.1	6.6	6.8	8.3	3.56**	16	8.2	9.4	5.2	7.8	2.21*
<u>Désignations comportementales</u>												
Coopération	26	2.5	1.4	2.7	1.8	-0.52	16	3.4	2.4	3.1	1.8	0.78

Tableau 11b, suite...

Groupes d'intervention

Prévention psychosociale

Variables	n	Avant		Après		t	n	Avant		Après		t
		M	ET	M	ET			M	ET	M	ET	
<u>Désignations comportementales</u>												
Comportements dérangeants	26	1.7	1.9	1.9	2.4	-0.38	16	2.6	2.0	3.1	2.2	-0.85
Agressivité	26	1.6	2.2	1.4	2.6	0.71	16	2.8	2.5	3.0	2.8	-0.46
Leadership	26	1.1	0.8	1.2	1.2	-0.12	16	1.1	1.1	1.4	1.3	-0.73

Note. Les résultats rapportés selon un indice de signification à .05 doivent être interprétés avec précaution puisqu'ils n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

l'année et à la fin de l'année. Au contraire, il existe certaines évidences, n'atteignant toutefois pas un niveau Bonferonni de signification acceptable, à l'effet que les enfants du groupe contrôle étaient moins bien aimés et perçus négativement par leurs pairs, particulièrement, à la fin de l'année. Des analyses supplémentaires ont été effectuées sur les données recueillies au milieu et à la fin de l'année, afin de vérifier la possibilité d'un apprentissage additionnel suite à la deuxième présentation des programmes d'intervention. Les résultats sont présentés au Tableau 11b. Tel qu'il apparaît au Tableau 11b, les enfants qui avaient reçu une intervention recevaient moins de nominations positives et étaient moins préférés comme partenaire de jeu à la fin de l'année comparativement au milieu de l'année. De plus, à l'encontre de nos attentes, les résultats indiquent, sans toutefois atteindre un niveau Bonferonni de signification acceptable, que les enfants qui ont reçu une intervention recevaient plus de nominations négatives à la fin de l'année comparativement au milieu de l'année. Chez les enfants du groupe contrôle, l'on observe, en autres, qu'ils étaient significativement moins coopératifs à la fin de l'année. Les résultats indiquent également, sans toutefois rejoindre un niveau Bonferonni de signification acceptable, que les enfants du groupe contrôle étaient également perçus de manière plus négative par leurs pairs à la fin de l'année comparativement au milieu de l'année.

En résumé, ces résultats suggèrent que l'utilisation d'un programme d'intervention est, selon quelques évidences, plus profitable qu'une situation sans intervention dans l'amélioration des interactions sociales chez les jeunes enfants, du moins à court terme.

Comparaison entre tous les enfants qui ont participé à l'un des programmes d'intervention préventive et ceux du groupe contrôle.

Les groupes d'enfants qui ont reçu l'un ou l'autre des programmes ont été combinés en un seul groupe. Ainsi, des analyses ANOVA ont été effectuées comparant tous les enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive à ceux du groupe contrôle, au milieu et à la fin de l'année.

Milieu de l'année

Le Tableau 12 présente les moyennes et écarts-types des enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive et ceux du groupe contrôle en tenant compte des différentes variables étudiées.

Comportements de jeu. Un examen des fréquences de comportements coopératifs et agressifs observées au milieu de l'année n'indique aucune différence significative entre les enfants qui avaient participé aux programmes d'intervention et ceux du groupe contrôle.

Évaluation des pairs. Un examen des scores de choix sociométriques et des fréquences de désignations comportementales reçues des pairs au milieu de l'année n'indique aucune différence

Tableau 12

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon la participation aux programmes d'intervention préventive au milieu de l'année

Variables	Intervention ($\underline{n} = 26$)		Sans intervention ($\underline{n} = 16$)		Résultats χ^2 ($df=1$)		F ($df=1,40$)
	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	$\underline{M}$	$\underline{ET}$			
<u>Comportements de jeu^a</u>							
Coopération	91.9	42.7	100.0	51.8	0.08		
Agressivité	0.9	1.0	2.4	2.3	1.81		
<u>Données sociométriques</u>							
Nominations positives	14.5	5.2	11.9	7.4			1.44
Nominations négatives	3.4	1.7	3.8	2.2			0.65
Préférence sociale	11.1	6.4	8.2	9.4			1.44

Tableau 12, suite...

Variables	Intervention ($n = 26$)		Sans intervention ($n = 16$)		Résultats χ^2 ($df=1$)		F ($df=1,40$)	
	$\bar{M}$	ET	$\bar{M}$	ET				
<u>Désignations comportementales</u>								
Coopération	2.5	1.5	3.4	2.4			2.31	
Comportements dérangeants	1.8	1.9	2.7	2.5			2.09	
Agressivité	1.6	2.2	2.8	2.5			2.77	
Leadership	1.1	0.9	1.1	1.1			0.29	

Note. Aucun des résultats ne s'est avéré significatif.

* Les analyses sur les données observationnelles regroupent 8 enfants qui ont reçu une intervention et 9 enfants contrôles. Ainsi, des analyses non-paramétriques sont rapportées.

Tableau 13

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon la participation aux programmes d'intervention préventive à la fin de l'année

Variables	Intervention (<u>n</u> = 26)		Sans intervention (<u>n</u> = 16)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> =1,40)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Comportements de jeu^a</u>					
Coopération	86.3	35.8	56.5	39.5	3.60
Agressivité	1.1	2.3	1.4	2.5	0.10
<u>Données sociométriques</u>					
Nominations positives	10.9	6.7	10.0	6.2	0.20
Nominations négatives	4.2	2.0	4.8	1.9	1.00
Préférence sociale	6.8	8.3	5.2	7.8	0.40

Tableau 13, suite...

Variables	Intervention (<u>n</u> = 26)		Sans intervention (<u>n</u> = 16)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> =1,40)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Désignations comportementales</u>					
Coopération	2.7	1.8	3.1	1.8	0.35
Comportements dérangeants	2.1	2.1	3.1	2.4	2.60
Agressivité	1.4	2.6	3.0	2.8	3.60
Leadership	1.2	1.2	1.4	1.3	0.32

Note. Aucun des résultats ne s'est avéré significatif.

* Les analyses sur les données observationnelles regroupent 12 enfants qui ont reçu une intervention et 11 enfants contrôles.

significative entre les enfants qui avaient ou non reçu une intervention. Les enfants qui avaient participé aux programmes d'intervention préventive recevaient autant de nominations positives, négatives, et de préférence sociale, ainsi qu'autant de désignations comportementales (i.e. coopération, comportements dérangeants, agressivité et leadership) des pairs que les enfants du groupe contrôle (voir Tableau 12).

À la fin de l'année

Les moyennes et écarts-types des enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive et les enfants du groupe contrôle sont présentés au Tableau 13, pour ce qui est des données obtenues à la fin de l'année.

Comportements de jeu. Selon les données du Tableau 13, les comportements de jeu des enfants qui ont reçu une intervention et des enfants du groupe contrôle étaient semblables à la fin de l'année. En effet, les résultats ne révèlent aucune différence significative entre les comportements de jeu (coopération et agressivité) des enfants qu'ils aient ou non participé aux programmes d'intervention préventive.

Évaluation des pairs. Les résultats d'analyses ANOVA réalisées sur les fréquences de nominations positives, négatives et de préférence sociale révèlent qu'il n'existe aucune différence significative entre les enfants qui avaient participé aux programmes d'intervention préventive et ceux du groupe contrôle (voir Tableau 13). De même, un examen des scores de désignations comportementales montre qu'il n'existe aucune

différence significative entre les enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive et les enfants du groupe contrôle, sur les échelles de coopération, de comportements dérangeants, agressivité et de leadership.

En somme, les analyses réalisées selon l'ensemble de la population n'indiquent aucune différence entre les enfants après chacune des périodes d'intervention, qu'ils aient ou non reçu une intervention.

Comparaison entre les groupes d'enfants selon les différentes conditions d'intervention

À une autre étape, l'efficacité des programmes d'intervention préventive a été vérifiée à l'aide d'une série d'analyses ANOVA effectuées afin de comparer les groupes d'enfants selon les conditions assignées, plus particulièrement suivant l'ordre de présentation des programmes.

Au milieu de l'année

Les moyennes et écarts-types de chacun des groupes selon les différentes conditions d'intervention sont présentés au Tableau 14.

Comportements de jeu. Des analyses effectuées sur les données observationnelles au milieu de l'année n'indiquent aucune différence significative entre les groupes d'enfants selon les différentes conditions assignées. Les comportements de jeu, coopératifs et agressifs, étaient semblables d'une condition à l'autre suite à la première intervention.

Tableau 14

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon les différentes conditions au milieu de l'année

Variables	Condition 'Ordre 1' (n = 15)		Condition 'Ordre 2' (n = 11)		Condition 'Groupe contrôle' (n = 16)		Résultats χ^2 (dl=2) $\frac{F}{(dl=2, 39)}$
	M	ET	M	ET	M	ET	
<u>Comportements de jeu^a</u>							
Coopération	87.7	49.0	104.7	17.1	100.0	51.8	---
Agressivité	0.8	0.9	1.1	1.6	2.4	2.3	---
<u>Données sociométriques</u>							
Nominations positives	12.1 _a	4.0	17.7 _b	4.9	11.9 _a	7.4	3.97*
Nominations négatives	3.9	1.7	2.6	1.5	3.8	2.2	1.95
Préférence sociale	8.2 _a	5.5	15.1 _b	6.1	8.2 _a	9.4	3.64*

Tableau 14, suite...

Variables	Condition 'Ordre 1' ($n = 15$)		Condition 'Ordre 2' ($n = 11$)		Condition 'Groupe contrôle' ($n = 16$)		Résultats χ^2 ($df=2$) ($df=2, 39$) F
	$\bar{M}$	$\overline{ET}$	$\bar{M}$	$\overline{ET}$	$\bar{M}$	$\overline{ET}$	
<u>Désignations comportementales</u>							
Coopération	2.3	1.4	2.9	1.5	3.4	2.4	1.53
Comportements dérangeants	1.6	2.1	2.0	1.9	2.7	2.0	1.15
Agressivité	1.7	2.4	1.4	1.8	2.8	2.5	1.42
Leadership	1.3	1.0	0.9	0.5	1.1	1.1	0.45

Note. Les moyennes sur une même ligne qui ont des souscrits différents indiquent que les groupes diffèrent à $p < .05$, selon des analyses Scheffé de comparaison; Toutefois, selon des indices de niveau de signification Bonferroni, seul les indices supérieurs à .025 pour les données observationnelles, .015 pour les données de choix sociométriques et à .01 pour les désignations comportementales sont considérés significatifs.

* Étant donné le petit nombre de sujets observés par condition, les analyses n'ont pu être effectuées sur les données observationnelles.

* $p < .05$

Évaluation des pairs. À partir de l'évaluation des pairs, les résultats indiquent une tendance dans la direction attendue en ce que les enfants de la condition 2 (soit le programme avec vidéo et discussions et par la suite l'atelier sur le renforcement positif) recevaient plus de nominations positives et étaient davantage préférés comme partenaire de jeu comparativement au groupe d'enfants de la condition 1 (soit l'atelier sur le renforcement positif d'abord, puis le programme d'intervention préventive centré sur l'enfant, vidéo/discussions). Toutefois, cette différence n'a pas atteint un niveau Bonferonni de signification acceptable. De plus, aucune différence significative n'a été observée entre les groupes d'enfants relative à la fréquence de désignations comportementales reçues des pairs sur les échelles de coopération, de comportements dérangeants, d'agressivité et de leadership.

À la fin de l'année

Comportements de jeu. Comme le montrent les résultats au Tableau 15, aucune différence significative n'a été observée entre les comportements de jeu du groupe d'enfants de la condition 1 (i.e. Ordre 1: atelier et ensuite vidéo/discussions), condition 2 (i.e. Ordre 2: vidéo/discussions, ensuite atelier), et du groupe contrôle.

Évaluation des pairs. Toujours selon les données du Tableau 15, les résultats indiquent une tendance dans la direction prévue en ce que les enfants de la condition 2

Tableau 15

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon les différentes conditions à la fin de l'année

Variables	Condition 'Ordre 1' (n = 15)		Condition 'Ordre 2' (n = 11)		Condition 'Groupe contrôle' (n = 16)		Résultats χ^2 F (dl=2) (dl=41)
	M	ET	M	ET	M	ET	
<u>Comportements de jeu^a</u>							
Coopération	87.8	49.0	85.0	22.1	56.5	39.4	4.90
Agressivité	1.3	2.8	0.8	2.0	1.5	2.5	0.80
<u>Données sociométriques</u>							
Nominations positives	8.2	3.5	14.8	8.2	10.0	6.2	3.92*
Nominations négatives	4.2	1.7	4.1	2.5	4.8	1.9	0.52
Préférence sociale	3.9	4.9	10.7	10.4	5.2	7.8	2.59
Tableau 15, suite...							

Tableau 15, suite...

Résultats
 χ^2
 F
 $(d1=2)$ $(d1=41)$

Condition
 'Ordre 1'
 $(n = 15)$

Condition
 'Ordre 2'
 $(n = 11)$

Condition
 'Groupe contrôle'
 $(n = 16)$

Variables

 $\bar{M}$ ET $\bar{M}$ ET $\bar{M}$ ET Désignations comportementales

Coopération

2.9 1.5

2.5 2.1

3.1 1.8

0.4

Comportements
dérangeants

1.6 2.6

2.3 2.2

3.1 2.2

1.5

Agressivité

1.2 3.1

1.7 1.8

3.0 2.8

1.8

Leadership

0.8 0.9

1.6 1.4

1.4 1.3

1.7

Note. Malgré la tendance dans la direction prévue, les résultats n'atteignent pas un niveau Bonferroni de signification acceptable.

* La distribution des enfants selon les différentes conditions, pour qui des données observationnelles ont été recueillies était la suivante: Ordre 1: 6, Ordre 2: 6, et Groupe contrôle: 11 enfants.

* $p < .05$

(i.e. programme avec vidéo et discussions, ensuite l'atelier) recevaient plus de nominations positives à la fin de l'année, comparativement au groupe d'enfants de la condition 1 (Atelier, ensuite le programme avec vidéo et discussions), ainsi que le groupe contrôle. Ces résultats n'ont toutefois pas atteint un niveau Bonferroni de signification acceptable.

Finalement, les résultats obtenus à la fin de l'année, n'indiquent aucune différence significative entre les groupes d'enfants quant à l'ordre de présentation des programmes d'intervention dans le cas des fréquences de désignations comportementales reçues par les pairs (voir Tableau 15).

Effet des programmes d'intervention en fonction du temps

Des analyses ANOVA et MANOVA (2 X 2, Identification "à risque" X Intervention) avec mesures répétées ont été effectuées sur les données sociométriques seulement⁵, en considérant les conséquences de l'intervention en fonction du temps. Ces analyses ont permis d'évaluer la possibilité que les changements puissent également être expliqués en tenant compte du facteur temps. Finalement, les résultats d'analyses Stepdown sont également rapportés considérant la corrélation existante entre le taux de nominations positives et négatives reçues des pairs. Selon des considérations théoriques et plus particulièrement afin d'examiner les améliorations possibles dans l'évaluation des pairs, une importance, a priori, a été accordée à l'évaluation des changements dans le taux de nominations négatives reçues des pairs (Tabachnick et Fidell, 1989). En ce sens, le taux de

nominations positives a été entré en premier dans les analyses Stepdown.

Évaluation des pairs. Les résultats de l'analyse MANOVA (2 X 2, Identification "à risque" X intervention) avec mesures répétées sur les fréquences de nominations positives, négatives sont rapportés au Tableau 16. Les fréquences de nominations de préférence sociale ont été évaluées séparément à l'aide d'une analyse ANOVA avec mesures répétées, étant donné qu'il s'agit d'un indice calculé à partir des nominations positives et négatives. Les résultats sont également présentés sous forme graphique (voir Figure 11). Un examen des résultats multivariés inter-sujets révèle qu'il n'existe aucun effet significatif d'interaction entre le statut "à risque" et la participation aux programmes d'intervention préventive ($F_{\text{multivarié}} = 1.75, p = .19$). Selon le statut "à risque", les résultats des analyses multivariées et univariées indiquent que les enfants "à risque" recevaient moins de nominations positives et plus de nominations négatives comparativement au groupe de comparaison ($F_{\text{multivarié}} = 18.41, p = .000$). Toutefois, un examen des résultats de l'analyse Stepdown révèle que, lorsque l'on contrôle pour l'effet de corrélation entre le taux de nominations positives et négatives reçues, il n'existe aucune différence entre les enfants "à risque" et ceux du groupe de comparaison quant au taux de nominations négatives reçues des pairs (voir Tableau 16). Selon les résultats d'analyses multivariées inter-sujets, aucune

Tableau 16

Analyse de variance avec mesures répétées sur la fréquence de nominations positives et

négatives

F
(StepDown F)^a

Nominations reçues

Préférence sociale

Source dl

Positives

Négatives

Inter-sujets
Statut "à risque" (R)

38

35.86***
(35.86***)17.16***
(0.98)

21.66***

Intervention (I)

38

5.40*
(5.40*)2.02
(0.65)

2.73

I X R

38

2.89
(2.89)3.52
(0.64)

3.59

Intra-sujets

Temps (T)

76

4.37*
(4.37*)5.97**
(3.92*)

6.03**

Tableau 16, suite...

F
(StepDown F)^a

Source	dl	<u>Nominations reçues</u>			Préférence sociale
		Positives	Négatives		
R X T	76	0.49 (0.49)	0.13 (0.22)		0.19
I X T	76	0.17 (0.17)	2.58 (5.35 ^{**})		1.41
R X I X T	76	0.53 (0.53)	0.86 (1.76)		0.58

^a StepDown F = Mesure correctrice de la valeur F, en fonction de l'effet de covariance entre les nomination positives et négatives.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

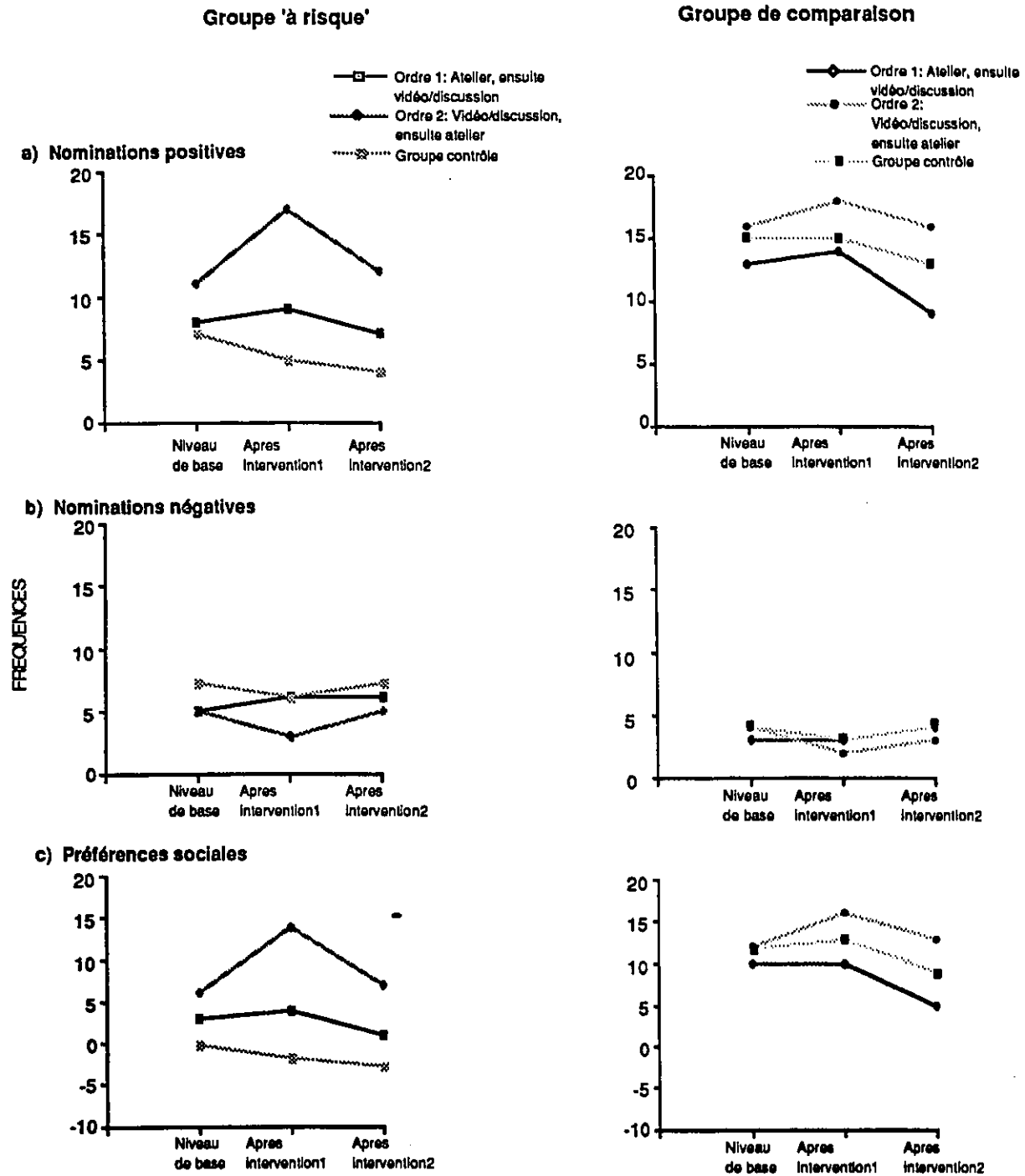


FIGURE 11. NOMINATIONS POSITIVES, NEGATIVES ET DE PREFERENCES SOCIALES SELON LES CONDITIONS D'INTERVENTION

différence significative n'a été observée entre les enfants qui avaient reçu une intervention et ceux du groupe contrôle ($F_{\text{multivarié}} = 2.99, p = .06$). Toutefois, un examen des résultats univariés inter-sujets indique une tendance dans la direction attendue, sans toutefois atteindre un niveau Bonferroni de signification acceptable, en ce que, les enfants qui avaient reçu une intervention étaient plus aimés par leurs pairs comparativement au groupe contrôle. Les résultats d'analyses multivariées et univariées intra-sujets en fonction du temps n'indiquent aucun effet significatif selon le statut "à risque" ou encore le fait d'avoir participé ou non aux programmes d'intervention préventive ($F_{\text{multivarié}} = 1.24, p = .31$). Toutefois, les résultats d'analyses Stepdown montrent que les enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention recevaient moins de nominations négatives que ceux du groupe contrôle (voir Tableau 16 et Figure 11). Un examen de l'effet seul du temps montre que l'évaluation des pairs a changé à travers le temps. Ce qui suggère qu'à long terme, des facteurs autres que les interventions effectuées pourraient être responsables de ces changements.

Les résultats d'analyses MANOVA (2 X 2, Identification "à risque" X intervention) avec mesures répétées sur les fréquences de désignations comportementales reçues des pairs sont présentés au Tableau 17 et à la Figure 12.

Les résultats multivariés inter-sujets ne révèlent aucun effet d'interaction significatif entre le statut "à risque" et la

Tableau 17

Analyse de variance avec mesures répétées sur les désignations comportementales reçues

F				
Source	dl	Coopération	Nominations reçues	
			Comportements dérangeants	Agressivité Leadership
Inter-sujets				
Statut "à risque" (R)	38	9.52**	12.17***	6.45*
Intervention (I)	38	0.55	3.33	3.06
I X R	38	4.35*	0.23	0.00
Intra-sujets				
Temps (T)	76	3.42*	1.05	0.63
R X T	76	0.16	1.34	3.70
I X T	76	0.41	0.44	3.45*
R X I X T	76	0.05	0.49	4.77**

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

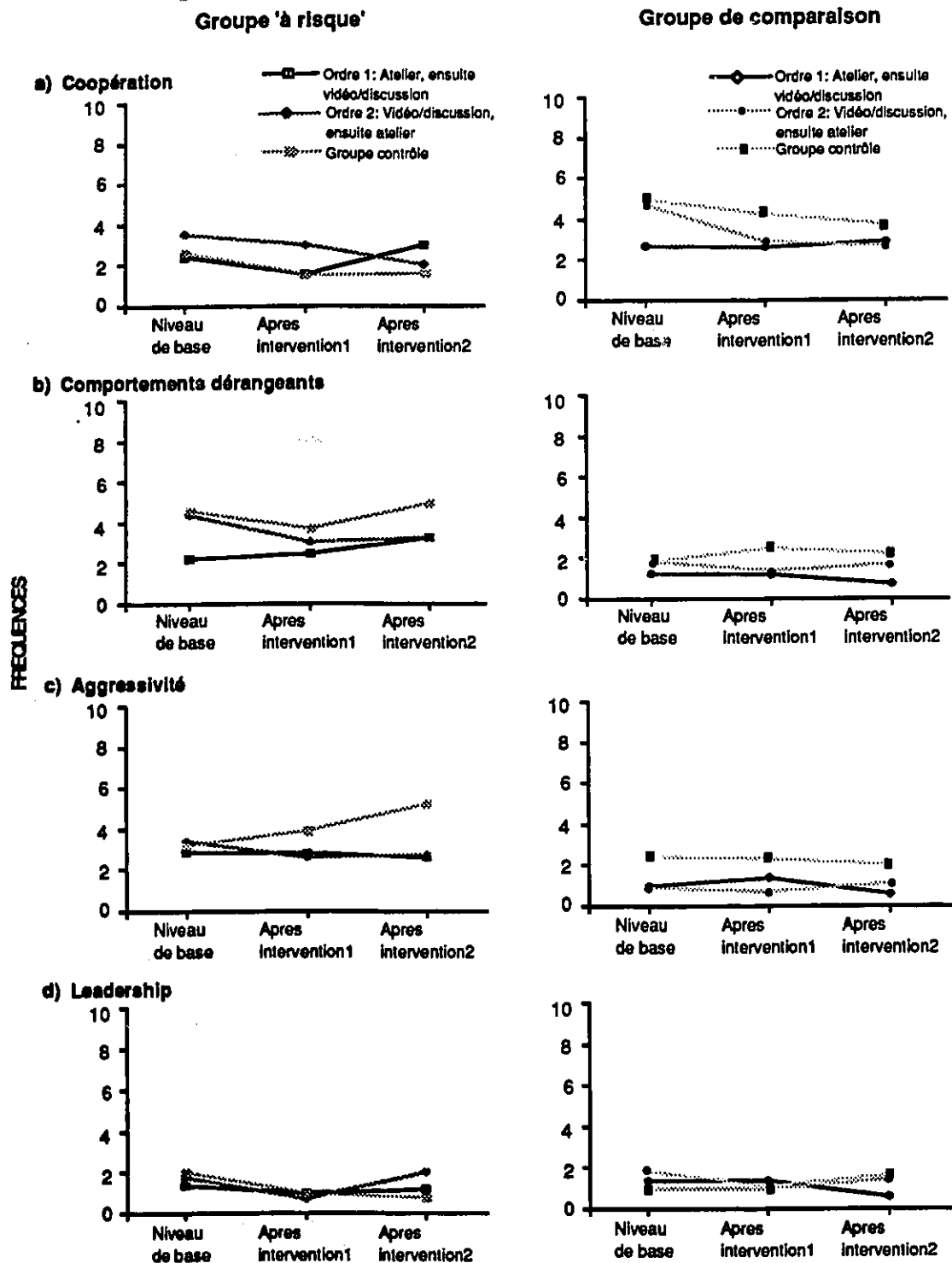


FIGURE 12. DESIGNATIONS COMPORTEMENTALES SELON LES CONDITIONS D'INTERVENTION

participation aux programmes d'intervention ($F_{\text{multivarié}} = 1.34$, $p = 0.27$). Toutefois, les résultats d'analyses univariées inter-sujets indiquent une tendance dans la direction prévue, sans toutefois atteindre un niveau Bonferonni de signification acceptable, en ce que, les enfants "à risque" du groupe contrôle étaient perçus comme moins coopératifs comparativement aux enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention et ceux du groupe de comparaison (voir Tableau 17 et Figure 12). Un examen des résultats d'analyses multivariées et univariées intra-sujets en fonction du temps révèle que les enfants "à risque" qui avaient reçu une intervention étaient perçus comme étant moins agressifs avec le temps ($F_{\text{multivarié}} = 3.05$, $p = .01$).

Efficacité des programmes d'intervention selon les scores regroupés (i.e. indépendamment de l'ordre de présentation des programmes)

La procédure utilisée afin d'effectuer les regroupements de scores est présentée à la Figure 13. Suivant l'équivalence démontrée entre les centres, avant l'administration des programmes, les fréquences de comportements de jeu et les données sociométriques ont été regroupées selon les différentes conditions (i.e. programme d'intervention centré sur l'enfant; sur le milieu et le groupe contrôle). Ces données ont été utilisées afin de comparer principalement les deux types de programmes indépendamment de l'ordre de présentation.

Le regroupement a procédé en deux étapes. Premièrement, les groupes d'enfants qui avaient participé aux programmes

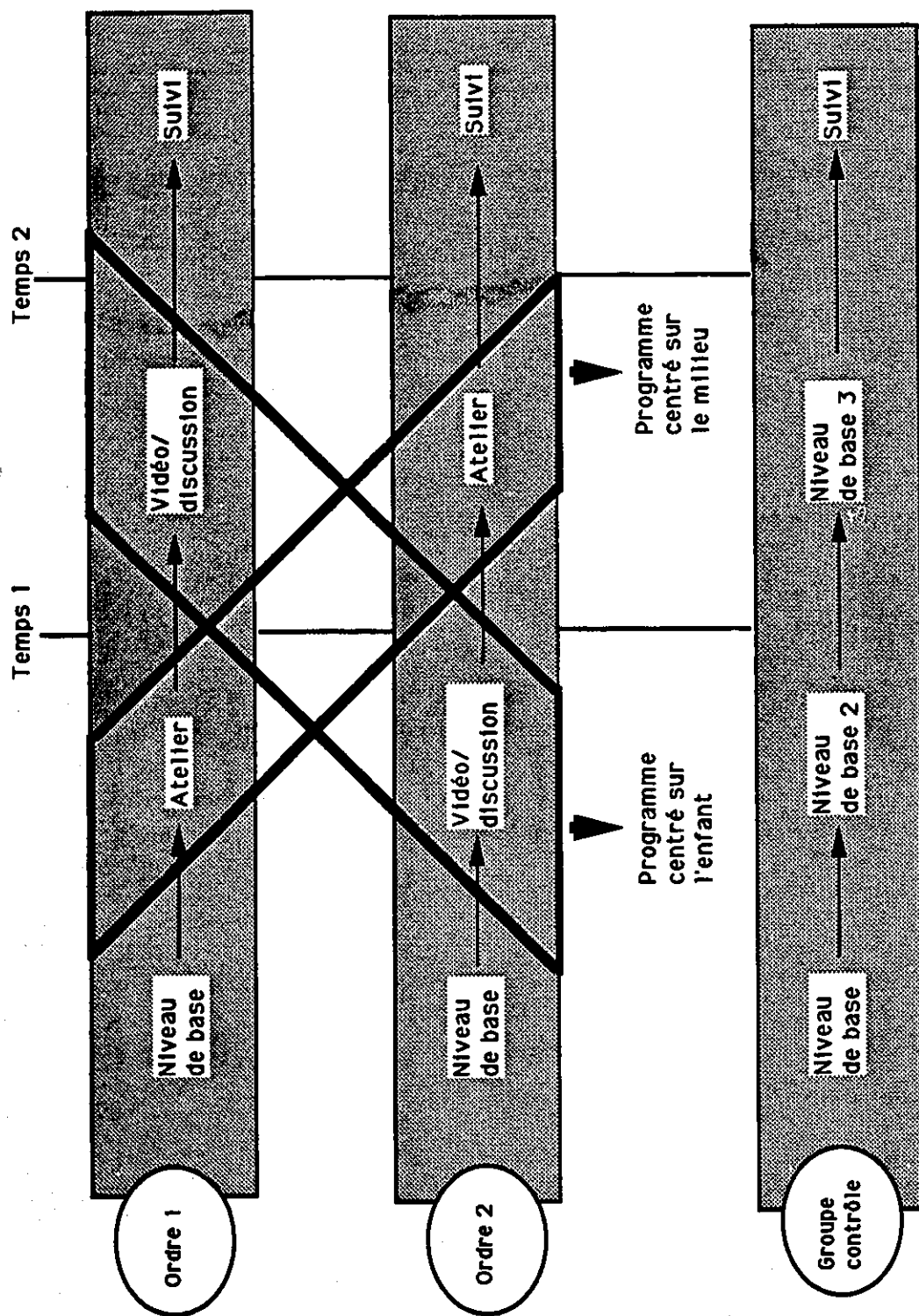


Figure 13. Procédure de regroupement selon le programme d'intervention utilisé. Le groupe contrôle était composé à partir de la moitié des données choisies au hasard au niveau de base ainsi qu'au temps 1 et 2.

d'intervention préventive ont été combinés selon le type de programmes (i.e. Atelier ou vidéo/discussions). Deuxièmement, les données du groupe contrôle recueillies avant chacune des périodes d'administration des programmes ont été regroupées afin de servir de groupe de comparaison. En ce sens, les données du groupe contrôle ont été combinées suite à la sélection, au hasard, de la moitié des données recueillies avant le début de chacune des périodes d'intervention.

Ainsi, l'efficacité comparée des deux types de programmes d'intervention préventive a été évaluée à partir d'analyses ANOVA effectuées sur les données regroupées selon les différentes conditions d'intervention. Comme dans les sections précédentes, les résultats sont présentés séparément pour ce qui est des comportements de jeu et de l'évaluation des pairs. Les moyennes et écarts-types, ainsi que les résultats d'analyses sont présentés au Tableau 18 pour les données avant intervention et au Tableau 19 pour les données après intervention. Les données sont également représentées à l'aide de graphiques (voir Figures 14 à 16)."

Avant intervention

Comportements de jeu. À partir des données combinées et selon les résultats d'analyses obtenus, aucune différence significative n'est ressortie entre les conditions d'intervention. Les comportements de jeu des groupes d'enfants étaient semblables avant le début des interventions (voir Tableau 18).

Tableau 18

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon les différentes conditions d'intervention (scores combinés) avant le début des interventions

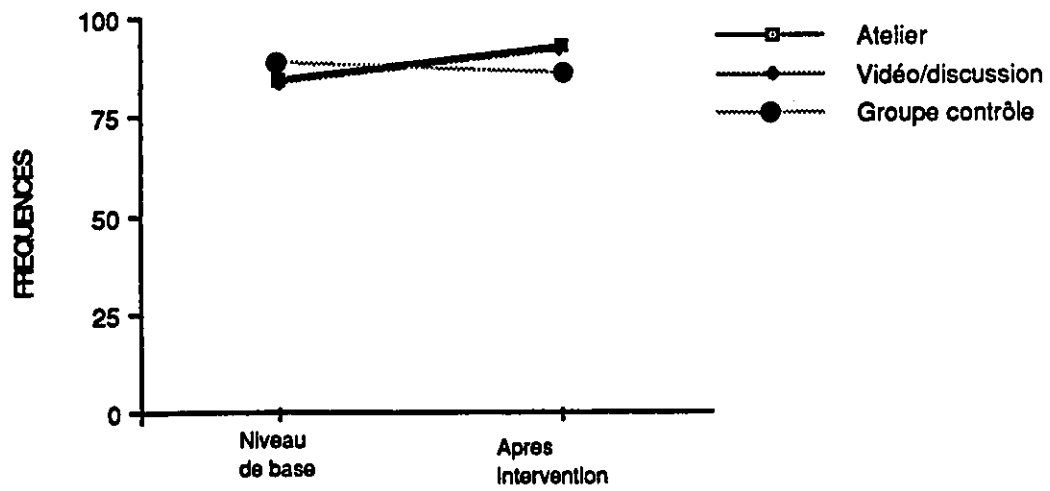
Variables	Atelier (<u>n</u> = 15)		Vidéo/ discussions (<u>n</u> = 11)		Contrôle (<u>n</u> = 16)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> =2,39)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Comportements de jeu</u>							
Coopération	83.8	53.8	83.8	53.8	87.3	47.8	0.10
Agressivité	1.5	1.9	1.5	1.9	1.9	2.2	0.47
<u>Données sociométriques</u>							
Nominations positives	12.4	5.3	12.4	5.3	12.0	7.3	0.02
Nominations négatives	3.9	1.7	3.9	1.7	4.2	2.1	0.18
Préférence sociale	8.4	6.6	8.4	6.6	7.8	9.1	0.21

Tableau 18, suite...

Variables	Atelier (<u>n</u> = 15)		Vidéo/ discussions (<u>n</u> = 11)		Contrôle (<u>n</u> = 16)		Résultats <u>F</u> (<u>dl</u> =2,39)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Désignations comportementales</u>							
Coopération	3.3	1.9	3.3	1.9	3.9	2.6	0.44
Comportements dérangeants	2.1	2.1	2.1	2.1	2.3	2.1	0.10
Agressivité	1.7	2.4	1.7	2.4	2.5	2.4	0.64
Leadership	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.2	0.29

Note. Aucun résultat ne s'est avéré significatif.

a) Coopération



a) Agressivité

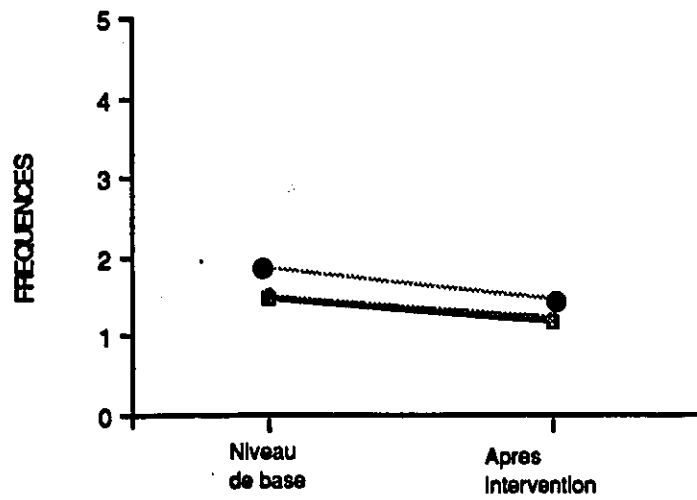


FIGURE 14. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS DE JEU SELON LES CONDITIONS D'INTERVENTION

Évaluations des pairs. De plus, avant le début des interventions et selon l'évaluation des pairs, tous les enfants recevaient (voir Tableau 18), de manière équivalente, autant de nominations positives, négatives et de désignations comportementales (i.e. coopération, comportements dérangeants, agression et leadership).

Après intervention

Le tableau 18 présente les résultats d'ANOVAs et d'analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis effectuées sur les données obtenues après intervention.

Comportements de jeu. Les fréquences de comportements coopératifs et agressifs sont présentées à la Figure 14. Selon les résultats, il n'existe aucune différence significative entre les différentes conditions quant aux fréquences de comportements coopératifs et agressifs observées après intervention.

Évaluation des pairs. De même, au niveau de l'évaluation des pairs, aucune différence significative n'a été observée entre les différentes conditions d'intervention. Ces résultats suggèrent qu'après intervention, les groupes d'enfants ont obtenu des scores équivalents quant à la fréquence de nominations positives, négatives, de préférence sociale, ainsi que les désignations comportementales (voir Tableau 19 et Figure 15 et 16).

Selon l'effet du temps

Cette section comprend les résultats des analyses de variance ANOVA avec mesures répétées effectuées sur les données

Tableau 19

Moyennes (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon les différentes conditions d'intervention (scores combinés) après intervention

Variables	Atelier ($\underline{n} = 15$)		Vidéo/ discussions ($\underline{n} = 11$)		Contrôle ($\underline{n} = 16$)		Résultats χ^2 ($\underline{dl}=2$) F ($\underline{dl}=41$)	
	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	$\underline{M}$	$\underline{ET}$		
<u>Comportements de jeu^a</u>								
Coopération	92.0	42.8	91.9	42.1	87.3	47.7	0.90	
Agressivité	1.3	1.8	1.3	2.5	1.5	1.9	0.29	
<u>Données sociométriques</u>								
Nominations positives	13.2	6.1	12.2	6.3	11.9	7.3		0.25
Nominations négatives	3.9	2.0	3.6	1.8	4.2	2.2		0.66

Tableau 19, suite...

Atelier ($\underline{n} = 15$)	Vidéo/ discussions ($\underline{n} = 11$)	Contrôle ($\underline{n} = 16$)	Résultats χ^2 ($\underline{dl}=2$) F ($\underline{dl}=41$)
$\underline{M}$ $\underline{ET}$	$\underline{M}$ $\underline{ET}$	$\underline{M}$ $\underline{ET}$	

Variables

Données sociométriques

Préférence sociale	9.2	7.9	8.7	7.7	9.3	0.00
--------------------	-----	-----	-----	-----	-----	------

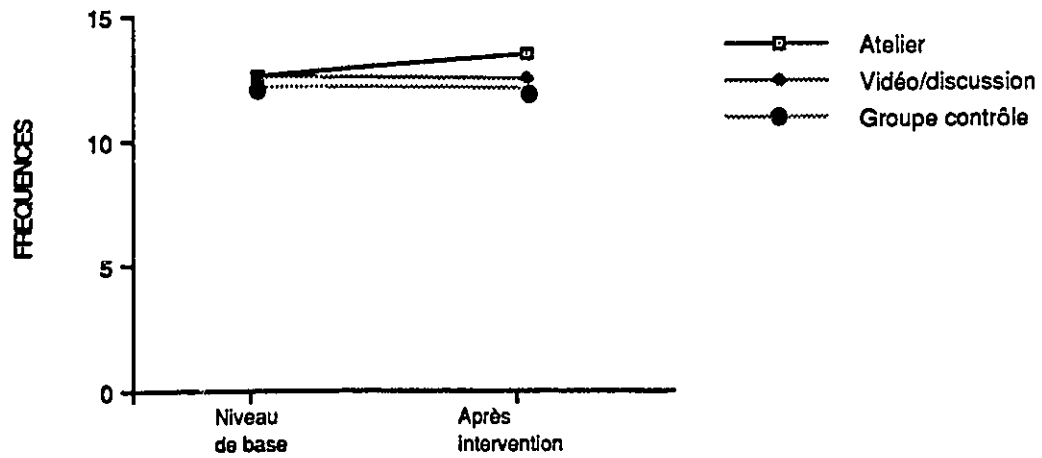
Désignations comportementales

Coopération	2.4	1.7	2.9	1.5	3.1	1.8	1.22
Comportements dérangeants	1.9	2.1	1.8	2.3	3.1	2.2	2.06
Agressivité	1.7	2.2	1.3	2.6	3.1	2.6	2.84
Leadership	1.4	1.2	0.9	0.8	1.2	1.1	2.07

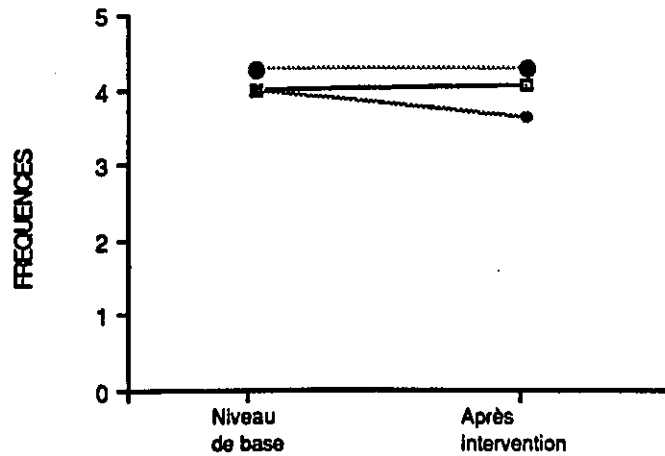
Note. Aucun résultat ne s'est avéré significatif.

a Les données observationnelles sont basées sur la distribution suivante de participants: Atelier: 6; Vidéo/discussions: 6; et Groupe contrôle: 11.

a) Nominations positives



b) Nominations négatives



c) Préférences sociales

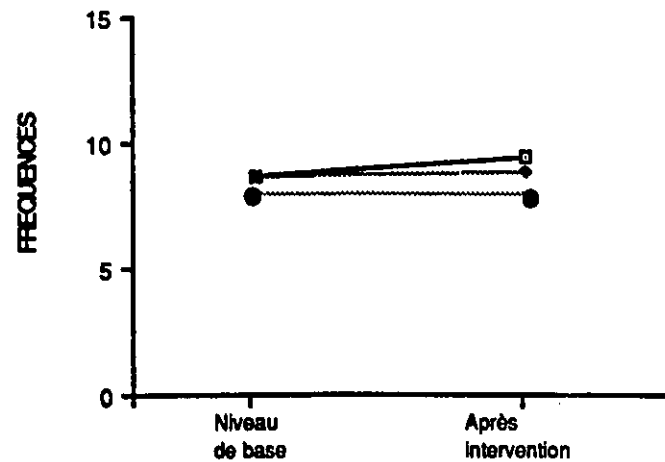
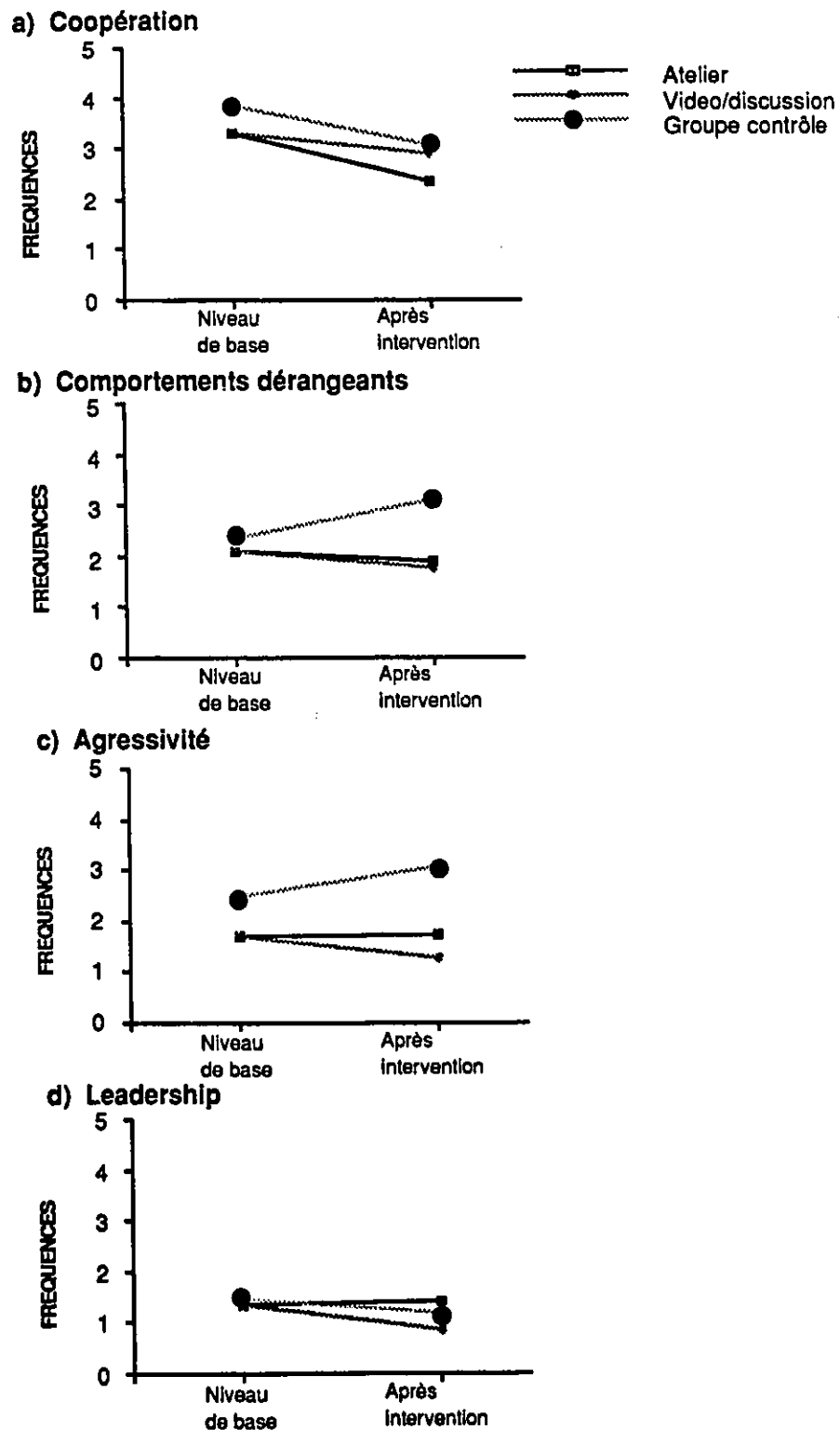


FIGURE 15. NOMINATIONS POSITIVES, NEGATIVES ET DE PREFERENCES SOCIALES (SCORES COMBINES) SELON LES CONDITIONS D'INTERVENTION



**FIGURE 16. DESIGNATIONS COMORTEMENTALES (SCORES COMBINES)
SELON LES CONDITIONS D'INTERVENTION**

combinées à partir de l'évaluation des pairs seulement, puisque tous les enfants ont été évalués par les pairs au cours de l'année.

Évaluation des pairs. Les résultats des analyses de variance avec mesures répétées sont présentés au Tableau 20. Tel qu'il apparaît au Tableau 20, aucune différence significative n'est ressortie comparant les groupes d'enfants selon les différentes conditions d'intervention en fonction du temps. En effet, les groupes d'enfants obtenaient des fréquences de nominations positives, négatives et de préférence sociale semblables à travers le temps.

Selon un examen des fréquences de nominations reçues sur les échelles de désignations comportementales, les résultats indiquent des différences significatives entre les groupes en fonction du temps (voir Tableau 21). Selon les résultats, il appert que les enfants dont les enseignants avaient participé à l'atelier sur le renforcement positif étaient perçus comme moins coopératifs comparativement aux enfants qui avaient participé au programme centré sur l'enfant (vidéo et discussions) et le groupe contrôle (voir Tableau 21). De même, selon les résultats des analyses intra-sujets, il ressort que les groupes d'enfants qui avaient reçu une intervention étaient perçus comme moins dérangeants comparativement au groupe contrôle. Et finalement, les résultats indiquent une tendance dans la direction attendue, sans toutefois atteindre un niveau Bonferonni de signification

Tableau 20

Analyse de variance avec mesures répétées sur la fréquence de nominations positives et négatives (scores combinés)

Sources	<u>F</u> (StepDown F) ^a		
	<u>Nominations reçues</u>		
	Positives	Négatives	Préférence sociale
Inter-sujets			
Condition d'intervention (C)	0.11 (0.11)	0.44 (1.28)	0.13
Intra-sujets			
Temps (T)	0.11 (0.11)	0.24 (1.87)	0.16
C X T	0.32 (0.32)	0.45 (1.87)	0.11

Note. L'indice de degré de liberté utilisé était de 2,39. Aucun des résultats ne s'est avéré significatif.

a StepDown F = Mesure correctrice de la valeur F, en fonction de l'effet de covariance entre les nominations positives et négatives.

Tableau 21

Analyse de variance avec mesures répétées sur la fréquence de désignations
comportementales (scores combinés)

F				
Source		<u>Nominations reçues</u>		
		Coopération	Comportements dérangeants	Agressivité Leadership
Inter-sujets				
Condition d'intervention (C)	9.52**	12.17***	6.45*	0.12
Intra-sujets				
Temps (T)	3.42*	1.05	0.63	2.58
C X T	0.41	0.44	3.45*	0.66

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

acceptable, en ce que les enfants du groupe contrôle étaient perçus comme plus agressifs à travers le temps, comparativement aux groupes d'enfants qui ont participé à l'un ou l'autre des programmes.

Selon un examen des résultats intra-sujets, il appert que les groupes d'enfants ont été perçus comme plus coopératifs par leurs pairs à travers le temps, indépendamment de la condition à laquelle les groupes ont été assignés. Encore une fois, cette interprétation doit être considérée avec précaution étant donné que l'utilisation d'un indice Bonferonni de signification plus conservateur suggère qu'il n'existe aucune différence en fonction du temps.

Discussion

L'objectif de la présente étude était de démontrer l'efficacité de programmes d'intervention préventive à améliorer les interactions sociales des enfants au niveau préscolaire. Cet objectif a été poursuivi en utilisant deux types de programmes, l'un s'adressant directement à l'enfant et comportant plusieurs types de méthodes d'intervention et l'autre qui s'adresse aux enseignants et qui comprend une seule méthode, le renforcement positif. L'intérêt recherché était de comparer ces deux programmes d'intervention préventive en vue de l'amélioration à court et long terme des relations sociales entre enfants d'âge préscolaire. D'une part, les programmes d'intervention préventive proposée visaient à aider les enfants d'âge préscolaire identifiés "à risque" à développer des habiletés

sociales qui leur permettraient d'avoir de meilleurs rapports avec les pairs. D'autre part, ces programmes visaient à modifier le milieu social en présentant les programmes à tous les enfants d'un même groupe.

Compte tenu des résultats de recherches antérieures, l'on s'attendait à ce que, dans l'ensemble, les enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive seraient moins agressifs et plus coopératifs que ceux du groupe contrôle (i.e. qui n'avaient participé à aucun programme). Il était également prévu que les enfants qui ont participé aux programmes d'intervention préventive recevraient plus de nominations positives, moins de nominations négatives, ainsi que moins de désignations comportementales telles qu'ils ont des comportements dérangeants et agressifs selon l'évaluation des pairs comparativement aux enfants du groupe contrôle.

Sommaire des résultats

Les résultats obtenus au niveau de base ont permis de démontrer que les groupes d'enfants étaient équivalents avant le début des interventions, en excluant le facteur de l'âge. Toutefois, les résultats d'analyses ANCOVA ne révèlent aucun effet de l'âge selon l'examen des différentes variables étudiées.

Enfants "à risque". L'ensemble des résultats obtenus considérant les enfants "à risque" seulement, montre, dans l'ensemble, que les interventions utilisées ont démontré une efficacité partielle et à court terme. En général, les enfants "à risque" amélioraient leurs comportements en situations de jeu

libre. Il est toutefois important de noter que certains enfants présentaient un profil de comportements agressifs avec un effet de plancher. En effet, certains enfants identifiés "à risque" présentaient une fréquence de comportements agressifs presque nulle avant même le début des interventions. Selon ces observations, il est alors plus difficile de déterminer l'efficacité réelle des programmes d'intervention préventive sur les comportements sociaux en période de jeu libre.

Sur le plan de l'évaluation des pairs, il appert que les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention étaient davantage appréciés comme partenaire de jeu comparativement aux enfants "à risque" du groupe contrôle et ce, particulièrement après la première période d'intervention. Toutefois, l'effet à long terme n'a pas été démontré. Les enfants "à risque" étaient perçus de manière négative (i.e. nominations négatives et désignations comportementales de comportements dérangeants et d'agressifs) qu'ils aient subi ou non une intervention. De même, l'évaluation du fonctionnement social des enfants "à risque" dans un nouvel environnement (i.e. un an plus tard) indique que les enfants "à risque" étaient perçus de manière plus négative par leurs enseignants comparativement au nouveau groupe de comparaison. Ils étaient toutefois tout aussi engagés socialement que les autres enfants.

Comparaison avec l'ensemble de la population. L'efficacité des programmes d'intervention préventive n'a pas été démontrée en comparant les résultats des enfants qui avaient reçu une

intervention à ceux du groupe contrôle. Toutefois, considérant la performance des enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention à celle de tous les enfants du groupe de comparaison (i.e. "non à risque"), il appert que les comportements de jeu des enfants "à risque" étaient semblables à ceux du groupe de comparaison après intervention (i.e. à la fin de l'année). Ainsi, les enfants "à risque" étaient tout aussi coopératifs et agressifs que ceux du groupe de comparaison après intervention. De tels résultats n'ont pas été observés sur toutes les variables, particulièrement, au niveau de l'évaluation des pairs. À cela, les résultats montrent que, malgré l'amélioration observée sur certaines variables, il existe des évidences qui indiquent qu'après intervention (soit à la fin de l'année), les enfants "à risque" étaient perçus de manière plus négative par leurs pairs comparativement au groupe de comparaison.

Rejet social des enfants de niveau préscolaire

Jusqu'à présent, il existe plusieurs évidences à l'effet que la présence de relations sociales satisfaisantes durant l'enfance aurait un impact significatif à court et à long terme sur l'enfant. Les jeunes enfants qui ont des difficultés dans leurs relations sociales sont ceux qui sont les moins préférés comme partenaires de jeu et qui, bien souvent, présentent le plus de comportements agressifs ou défiants.

Dans la présente étude, plusieurs indices de compétence sociale ont été utilisés. Les résultats révèlent des

corrélations plutôt basses et, dans l'ensemble, non significatives, entre les comportements de jeu observés et les différents indices d'évaluation des pairs. De tels résultats ont été rapportés antérieurement et soulignent que différentes sources de mesures de la compétence sociale ne sont, généralement, pas en accord (Gresham, 1981). Toutefois, les résultats ont démontré la présence de liens significatifs entre les comportements agressifs observés et différents indices de l'évaluation des pairs. Ces résultats sont en accord avec la recherche antérieure (Rubin et al., 1982; Coie et Kupersmidt, 1983; Bégin et Marquis, 1986; Ladd et al., 1988; Vitaro et al., 1989; Denham et al., 1990) à savoir que les enfants de la présente étude qui étaient perçus négativement, étaient moins préférés comme partenaire de jeu et présentaient plus de comportements agressifs. Ces mêmes enfants recevaient également plus de désignations à l'effet que leurs comportements étaient dérangeants, agressifs, moins coopératifs et moins leaders.

Efficacité des programmes d'intervention

La recherche actuelle sur l'efficacité des programmes d'intervention au niveau psychosocial varie grandement en fonction de la façon dont les enfants "à risque" sont identifiés, et du type de comportements sociaux visés (Oden et Asher, 1977). Toutefois, malgré la diversité des méthodes employées, il existe certaines évidences, telles que démontrées dans la présente étude, particulièrement, pour les effets à court terme que l'utilisation de programmes d'intervention contribue à

l'amélioration des interactions sociales, entre autres, chez les enfants "à risque" d'âge préscolaire (Brown et Elliott, 1965; Wahler, 1967; Pinkston et al., 1973; Cooke et Apolloni, 1976; Barton et Ascione, 1979; Vaughn et al., 1984; Timmons-Mitchell, 1986; Mize et Ladd, 1990b; Bowers-Jones, 1991). Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude ont démontré une plus grande efficacité des interventions utilisées auprès des enfants spécifiquement identifiés "à risque", mais pas sur tous les indices disponibles. Selon les résultats de la présente étude, les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention étaient perçus de manière plus positive par leurs pairs, seulement après la première intervention. De même, les résultats ont démontré, selon certaines évidences, que les enfants "à risque" pouvaient rejoindre, entre autres, le niveau de comportements de jeu du groupe de comparaison (i.e. "non à risque"), à la fin de l'année. Il semble donc que les comportements de jeu des enfants "à risque" ne sont pas devenus plus agressifs avec le temps. Toutefois, au niveau de l'évaluation des pairs à l'égard des enfants "à risque" à la fin de l'année, certaines évidences suggèrent qu'ils étaient perçus de manière plus négative comparativement au groupe de comparaison. En ce sens, les résultats de la présente étude suggèrent que l'évaluation des pairs est plutôt stable (Coie et Dodge, 1983; Vitaro et al., 1989) et difficile à changer chez les jeunes enfants.

Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude indiquent, selon quelques évidences, que le programme d'intervention centré sur l'enfant (vidéo et discussions) favorise l'amélioration des comportements de jeu et l'acceptation sociale des enfants "à risque", à court terme. Cet effet d'intervention auprès des enfants "à risque" a été particulièrement remarqué après la première période d'intervention. Les enfants "à risque" de l'étude qui avaient d'abord participé au programme d'intervention préventive centré sur l'enfant (vidéo et discussions) puis à celui centré sur le milieu (condition 2) recevaient plus de nominations positives après intervention et ce jusqu'à la fin de l'année comparativement aux enfants qui avaient participé aux programmes dans un ordre inversé ainsi que le groupe contrôle. Ces résultats doivent toutefois être considérés avec précaution, étant donné qu'avec l'utilisation d'un indice Bonferroni de signification plus conservateur, un tel effet n'a pas été démontré.

Des résultats semblables ont été observés selon certaines variables à partir de l'ordre de présentation des programmes d'intervention. Tel que suggéré dans la présente étude, l'utilisation première du programme d'intervention préventive centré sur l'enfant comprenant des enregistrements vidéo, jeux de rôles et activités et, par la suite, l'atelier sur le renforcement positif, s'est avérée plus efficace du moins à court terme. Storey et Gaylord-Ross (1987) ont procédé à l'évaluation

d'un programme d'intervention comportant plusieurs méthodes, telles que modelage, jeux de rôles, programme d'auto-contrôle et de renforcement dans l'amélioration des comportements sociaux de personnes handicapées dans leur milieu de travail. Ils ont observé que, dans une procédure de présentation inversée des programmes, impliquant l'utilisation seule d'une procédure de renforcement, la fréquence d'échanges positifs entre les personnes handicapées et leurs confrères de travail était significativement diminuée.

Les résultats de la présente étude n'ont pas démontré l'augmentation, tel qu'attendu, du taux de renforcement positif donné aux enfants, suite à l'administration du programme d'intervention préventive à l'aide d'un atelier sur le renforcement positif. Selon nos observations, les enseignants n'utilisaient pas plus de renforcements après qu'avant les deux périodes d'intervention, malgré le gain de connaissances acquis suite à leur participation à l'atelier. L'inefficacité de "l'atelier" proposé dans la présente étude peut s'expliquer de plusieurs façons.

Une considération importante est que l'administration de programmes d'intervention en milieu scolaire ou de garderie requiert une participation significative de la part des enseignants (Durlak, 1977), mise à part la charge quotidienne de travail. De même, il serait peu probable que des changements de comportements apparaissent chez les enfants, dans le cas où les enseignants s'impliquent peu dans l'application des programmes

d'intervention (Furman, Giberson, White, Gavin et Wehner, 1989). De plus, l'habileté des enseignants à motiver les enfants face au matériel proposé s'avère être un autre facteur important à considérer (Younger, Schneider et Daniels, 1991).

Schneider, Kerridge et Katz (1992) ont réalisé une étude dans laquelle ils ont évalué le degré d'acceptation par les enseignants de différents types d'intervention. Parmi les méthodes d'intervention suggérées, il y avait: l'entraînement systématique (coaching), modelage, résolution de problème, diverses procédures de retrait et de renforcement, thérapie familiale, thérapie par le jeu et finalement, la pharmacologie. Schneider et al. (1992) ont observé que les enseignants préféraient des méthodes d'intervention impliquant le moins de réorganisation des classes. Parmi les méthodes d'intervention préférées, le modelage se situait en troisième place après une méthode de thérapie familiale et de résolution de problèmes. De plus, la méthode d'économie de jetons était beaucoup moins préférée par les enseignants comparativement aux autres méthodes d'intervention.

De plus le programme centré sur le milieu proposé dans la présente étude portait seulement sur le renforcement positif. Or, Bierman et al. (1987) ont observé que l'utilisation combinée d'une procédure de contrôle du comportement et d'une visant l'augmentation des comportements désirés avait un effet immédiat et était plus efficace dans le cas des enfants rejetés et agressifs comparativement à l'emploi seul d'une méthode. De

même, il y a lieu de revoir la pertinence des comportements qui ont été renforcés. Michelson et Mannarino (1986) soulignent que la méthode et le type de comportements renforcés sont les premiers éléments à considérer en vue de l'utilisation d'une procédure de renforcement, particulièrement, sur le plan social. Walker, Greenwood, Hopps et Todd (1979) ont utilisé une procédure de renforcement auprès d'enfants socialement retirés. Ils ont observé que la fréquence d'interactions des enfants "retirés" diminuait lorsque des comportements tels que "débuter une conversation" ou encore "répondre aux autres" étaient renforcés. Par contre, ils ont observé des améliorations importantes lorsque des comportements en vue de maintenir les interactions avec d'autres enfants étaient utilisés. Malgré la spécificité des comportements choisis dans la présente étude et étant donné plusieurs difficultés identifiées chez les enfants rejetés, particulièrement, ceux qui présentent également des comportements agressifs (Monfries et Kafer, 1987; Akhtar et Bradley, 1991), l'on peut supposer qu'il y avait trop de comportements auxquels l'enfant "à risque" de la présente étude devait s'attarder en même temps. En ce sens, l'apprentissage des comportements visés par les programmes d'intervention devient plus difficile.

En somme, sans mettre de côté la possibilité que les enseignants de la présente étude aient été moins motivés à utiliser la procédure de renforcement proposée, les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure que la procédure de renforcement proposée est inefficace, particulièrement si le

renforcement n'a pas été donné suffisamment ou adéquatement aux enfants. De plus, selon l'ensemble des résultats, il est possible de croire qu'il s'agisse d'un manque de supervision et non de connaissances de la part des enseignants. Il serait donc important de considérer une méthode de supervision sous forme de rencontres régulières avec les enseignants ou encore une meilleure formation du personnel au moment de l'embauche. Il faut toutefois considérer ces suggestions avec certaines réserves étant donné que l'utilisation d'une approche d'intervention préventive peut suggérer idéalement le minimum de supervision de la part d'intervenants extérieurs. Il est donc important que la recherche ultérieure adresse ces difficultés et adopte une procédure méthodologique appropriée suivant le meilleur ajustement possible avec le milieu auquel le programme d'intervention s'adresse.

Considérations développementales

Schneider (1992) a réalisé une méta-analyse sur l'efficacité de l'emploi de différentes méthodes d'intervention. Il conclut que l'efficacité d'une intervention peut être maximisée selon l'âge des enfants et le type de méthode d'intervention utilisée. Selon l'ensemble des études révisées, il appert que l'utilisation du modelage est plus efficace auprès de jeunes enfants, malgré que les effets rapportés étaient bien souvent à court terme. Le modelage a été utilisé en combinaison avec d'autres méthodes d'intervention dans la présente étude. Dans notre échantillon, les commentaires des enseignants étaient à l'effet que les

enfants participaient peu aux discussions proposées, mais manifestaient une écoute attentive lors de la présentation des enregistrements vidéo et des jeux de rôles. Malgré l'efficacité démontrée de la méthode du modelage dans l'amélioration des interactions sociales chez les jeunes enfants, il n'en demeure pas moins, tel que démontré dans la présente étude, que ces effets sont généralement à court terme (O'Connor, 1972; Evers-Pasquale et Sherman, 1975; Evers-Pasquale, 1978; Jakibchuk et Smeriglio, 1979; Rao et al., 1987). À cet effet, il est possible de croire que les enfants imitent les comportements qu'ils voient pendant un certain temps puis qu'ils oublient. Quoi qu'il en soit, selon l'ensemble des résultats de la présente étude, l'inefficacité des programmes d'intervention à créer des effets à long terme suggèrent la possibilité d'un manque de rappel et probablement d'un taux insuffisant d'utilisation de renforçateurs.

L'inefficacité à long terme des programmes d'intervention est également ressortie au niveau de l'évaluation des pairs. En effet, les résultats de la présente étude suggèrent, selon certains indices, qu'il est plus difficile de modifier l'évaluation des pairs à l'égard des enfants "à risque" à long terme. Dans la présente étude, plusieurs efforts ont été entrepris afin d'améliorer les interactions sociales des enfants "à risque". Tout d'abord, les enseignants, déjà sur place, ont été impliqués dans l'administration des programmes d'intervention auprès des enfants. De plus, les programmes ont été administrés

à tous les enfants d'un même groupe et cela, afin de changer l'attitude et les comportements du groupe entier et non seulement ceux des enfants "à risque". Cette procédure avait été jugée utile dans l'établissement d'un environnement supporteur de comportements sociaux harmonieux (Bierman et Furman, 1984; Furman, 1984). Malgré tous ces efforts, l'amélioration dans les comportements de jeu et l'évaluation des pairs observée au milieu de l'année (i.e. soit après la première administration des programmes), n'a pas été maintenue jusqu'à la fin de l'année. De plus, l'année suivante, les enfants "à risque" étaient perçus de manière plus négative par les enseignants dans leurs nouvelles classes comparativement à un nouveau groupe de comparaison. Une amélioration sur ce plan, selon l'avis de plusieurs, représente un défi important. Chez les enfants d'âge préscolaire, l'acceptation ou le rejet d'un enfant par ses pairs repose, principalement, sur comment il se comporte, bien ou mal (Bégin, 1986; Ladd, 1988; Rogosch et Newcomb, 1989; Kupersmidt et al., 1990). De plus, malgré les efforts de certains enfants rejetés par leurs pairs à changer leurs comportements, ils demeurent, dans bien des cas, perçus de manière toute aussi négative (La Greca et Santogrossi, 1980; Bierman et al., 1987). Tel que concluent Bierman et al. (1987), les enfants "à risque" n'arrivent peut-être pas à intégrer les nouveaux comportements appris dans leurs vies de tous les jours ou du moins ne maintiennent pas les nouveaux comportements assez longtemps pour permettre aux pairs de remarquer les changements et ainsi

modifier leurs évaluations à l'égard des enfants "à risque". À cet effet, il y aurait peut-être lieu de chercher à modifier l'opinion des pairs en parallèle à toutes tentatives de modification des comportements des enfants "à risque". Cette procédure permettrait de faciliter un changement au niveau de l'évaluation des pairs à l'égard des enfants "à risque" et de maintenir les gains suite à une intervention (Bierman et al., 1987). De plus, tel que suggéré par Vitaro et Boivin (1989) et Strayhorn, Strain et Walker (1993), la généralisation des nouveaux comportements et l'évaluation des pairs peuvent être améliorées par l'utilisation d'activités qui permettraient aux enfants "à risque" d'interagir davantage avec des enfants "non à risque" par l'entremise de jeux coopératifs ou encore à l'aide d'un système de tuteur.

Chandler, Lubeck et Fowler (1992) ont réalisé une méta-analyse dans laquelle ils comparent différentes études d'intervention, selon leur efficacité à maintenir et à généraliser les comportements appris. Ils ont identifié plusieurs caractéristiques selon que les études obtenaient plus de succès en termes de généralisation des nouveaux comportements. Parmi ces caractéristiques, les études qui rapportaient le plus de succès étaient celles, en outre, qui impliquaient de petits groupes d'enfants (environ six enfants), et qui comportaient une période d'intervention prolongée, en moyennes 33 sessions.

Limites de la présente étude

Plusieurs limites sont associées à la présente étude et doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, l'échantillon de l'étude était petit. Plusieurs difficultés ont été rencontrées comme le fait que certains enfants aient déménagé, ou étaient trop jeunes ou trop vieux selon les critères de l'étude, ou encore qu'il y avait trop de données manquantes.

L'utilisation d'une approche préventive telle que celle proposée dans la présente étude, où tous les enfants d'un même groupe sont assignés à une même condition, ne permet pas l'assignation des sujets au hasard aux différentes conditions, laquelle procédure assurerait une meilleure généralisation des résultats. Tel qu'il a été observé dans la présente étude et selon des résultats à la limite d'un niveau de signification acceptable, les enfants du groupe contrôle étaient plus agressifs que les autres. Ainsi, étant donné la participation, en outre, de cinq classes réparties en trois groupes, dont deux de ces groupes sont représentés par une seule classe, la dynamique de chacune de ces classes doit être considérée dans l'interprétation des résultats (Wiener et Harris, sous presse).

Deuxièmement, la procédure d'identification des enfants "à risque" a été effectuée de telle sorte que ce ne sont pas tous les enfants rejetés qui présentaient des comportements agressifs. Dans notre étude, au total, seulement 3 enfants rejetés présentaient également une fréquence élevée de comportements

agressifs, comparativement à la moyenne de leurs groupes respectifs. En effet, certains enfants, dans la présente étude, ont été identifiés "à risque" suivant qu'ils étaient plus agressifs ($n = 4$), ou encore recevaient plus de nominations négatives ($n = 7$) comparativement à l'ensemble des enfants de leur groupe. De plus, peu d'enfants ($n = 3$) ont été identifiés à la fois agressifs et recevaient plus de nominations négatives de la part des pairs. Cette procédure peut avoir contribué à créer un groupe hétérogène d'enfants "à risque" chez qui les besoins auraient pu être différents au départ (French, 1988; Hodgens et McCoy, 1989). Hodgens et McCoy (1989) ont étudié les distinctions et ressemblances entre les groupes d'enfants rejetés "agressifs" et "non agressifs". Ils ont observé que les enfants rejetés "agressifs" obtenaient une fréquence d'interactions plus élevée et recevaient plus d'attention de leurs pairs, comparativement aux enfants rejetés "non agressifs". Lochman, Coie, Underwood et Terry (1993) ont comparé l'utilisation d'une procédure d'intervention entre une population d'enfants rejetés et agressifs et une population d'enfants rejetés et non-agressifs. Ils ont observé que l'intervention utilisée, soit cognitive-béaviorale, était plus efficace auprès des enfants spécifiquement identifiés comme étant rejetés et agressifs, relativement à l'amélioration de leurs comportements de jeu. De tels résultats laissent entrevoir que différents sous-groupes d'enfants rejetés peuvent suivre des trajectoires développementales différentes, indiquant la présence de

comportements sociaux particuliers et ainsi de déficits sociaux spécifiques (Bierman et Montminy, 1993).

Troisièmement, lors du suivi un an plus tard, il aurait été préférable de ré-évaluer les enfants "à risque" à l'aide des mêmes mesures sociométriques, ainsi que de procéder à l'observation des enfants "à risque" dans leur nouvel environnement. Selon l'échantillon de la présente étude et étant donné principalement le petit nombre d'enfants "à risque" ($n = 11$) suivis un an plus tard, les mêmes mesures n'ont pu être administrées de nouveau. De même, un nouveau groupe contrôle a été recruté de manière aléatoire sans toutefois qu'il ait été possible d'assurer l'équivalence entre ce nouveau groupe contrôle et celui de la première année. En effet, les enfants "à risque" se sont retrouvés dispersés dans plusieurs écoles ($n = 8$), rendant très difficile l'atteinte des objectifs initialement fixés pour des raisons déontologiques ainsi qu'en termes de temps et de ressources. Il serait important pour la recherche ultérieure de prévoir ces inconvénients, ce qui assurerait une meilleure représentation de la situation des enfants "à risque", après intervention, dans un nouvel environnement scolaire.

Finalement, l'aspect culturel n'a pas été considéré dans la présente étude. Notre échantillon était composé d'enfants de différents groupes ethniques pour lesquels une représentation en nombre en vue de comparaison était limitée. Toutefois, certaines évidences laissent croire que la qualité des relations sociales entre enfants varie en fonction de leurs milieux ethniques

(voir Schneider, 1993; Bierman et Montminy, 1993).

Recommandations pour la recherche ultérieure

En général, les programmes d'habiletés sociales permettent d'entrevoir des interventions prometteuses dans l'amélioration de la vie sociale des jeunes enfants "à risque". En arrivant à la garderie, l'enfant d'âge préscolaire commence à adapter ses comportements en fonction de la présence d'autres enfants. Hartup (1983) souligne, selon un discours développemental, que l'apparition des comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire est plutôt instable. Selon Gersten et al. (1976), les comportements agressifs deviennent particulièrement stables et prédictifs vers l'âge de 6 ans. En ce sens, il est recommandé de poursuivre l'intervention auprès de jeunes enfants "à risque" de niveau préscolaire.

La présente étude met l'emphasis sur l'importance d'intervenir auprès des enfants spécifiquement identifiés "à risque". Toutefois, il est apparu difficile de rejoindre tous les enfants "à risque" dans la présente étude. Tel qu'il est apparu dans notre étude, certains enfants "à risque", qui ont déménagé au cours de la première année de l'étude, étaient ceux qui étaient bien souvent perçus comme et moins coopératifs et leaders par leurs pairs. Afin de détourner ces difficultés, il serait approprié d'opter, par exemple, pour une procédure d'intervention qui, non seulement, s'adresserait au milieu scolaire, mais qui, en parallèle, viserait le milieu familial (Royer, 1984).

En résumé, l'intervention sociale auprès des enfants "à risque" d'âge préscolaire est supportée par certaines évidences dans la présente étude en vue de l'établissement d'interactions sociales satisfaisantes. L'implantation d'un programme d'intervention préventive dans un milieu de garderie nécessite certaines considérations importantes. En outre, il y a lieu de s'interroger sur la pertinence du type de programme d'intervention préventive utilisé en fonction des composantes spécifiques du milieu auquel il s'adresse. Il y a lieu de se demander quels sont les programmes d'intervention ou de contrôle du comportement déjà existants ou encore quel est le degré de motivation et d'intérêts des enseignants envers le programme proposé.

Finalement, les chercheurs doivent continuer à élaborer des procédures d'interventions qui favoriseront l'amélioration des interactions sociales des enfants "à risque" à long terme.

Références

Akhtar N. et Bradley E. J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training. Clinical Psychology Review, 11, 621-644.

Asher, R. S. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. Child Development, 54, 1427-1434.

Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. Dans Asher, S. R. et Coie, J. D. (Eds.). Peer rejection in childhood (pp. 3-14). New-York: Cambridge Studies.

Asher, S. R. et Parker, J. G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. Dans B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R. P. Weissberg. Social Competence in Developmental Perspective (pp.5-25). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Asher, S. R., Markell, R. A. et Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. Child Development, 52, 1239-1245.

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R. et Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. Developmental Psychology, 15, 443-444.

Ballard, K. D. (1981). An observation procedure for assessing children's social behaviours in free play settings. Educational Psychology, 1, 185-199.

Ballard, K. D. et Crooks, T. J. (1984). Videotape modeling for preschool children with low levels of social interaction and low peer involvement in play. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 95-110.

Barton, E. J. (1986). Modification of children's prosocial behaviour. Dans Strain S., Guralnick M.J. et Walker H.M. (Eds.). Children's Social Behaviour. Development, Assessment, and modification (pp. 331-367). London: Academic Press Inc.

Barton, E. J. et Ascione, F. R. (1979). Sharing in preschool children: Facilitation, stimulus generalization, response generalization and maintenance. Journal of Applied Behaviour Analysis, 12, 417-430.

Bégin G. (1986). Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle. Enfance, 39(4), 431-444.

Bégin G. et Marquis D. (1986). La perception des pairs en fonction des status sociométriques chez des enfants de maternelle. Revue canadienne de psycho-éducation, 15, 107-132.

Bégin, G., Boivin, M., Marquis, D., Gervais, R. et Alain, M. (1984). La validité de convergence et de construit des échelles de compétence sociale de Kohn et de Greenwood auprès d'enfants de la maternelle. Apprentissage et Socialisation, 7, 138-156.

Bierman K.L. et Furman W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescent. Child Development, 52, 171-178.

Bierman, K. L. et Montminy, H. P. (1993). Developmental Issues in Social-Skills Assessment and Intervention With Children and Adolescents. Behaviour Modification, 17(3), 229-254.

Bierman K.L., Miller C.L. et Stabb S.D. (1987). Improving the social behaviour and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 194-200.

Bowers Jones, C. (1991). Creative dramatics: a way to modify aggressive behaviour. Early Child Development and Care, 73, 43-52.

Brown P. et Elliott R. (1965). Control of aggression in a nursery school class. Journal of Experimental Child Psychology, 2, 103-107.

Capelli, M., McGrath, T. J., Manion, I., Daniels, S. et Schillinger, J. (1994). Marital qualities in parents of children with Spina Bifida, A case control study. Development and Behaviour Pediatric, 15, 320-326.

Caplan G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New-York: Basic Books.

Chittenden, G. E. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behaviour in young children. Monographs of the Society for research in Child Development, 7, 1-85.

Chandler, L. K., Lubeck, R. C. et Fowler, S. A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. Journal of Applied Behaviour Analysis, 25, 415-428.

Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection, dans Asher S.R. et Coie John D. (Eds.). Peer rejection in childhood (pp. 365-401). New-York: Cambridge Studies.

Coie, J. D., Christopoulos, C., Terry, R., Dodge, K. A., Lochman, J. E. (1989). Types of Aggressive Relationships, Peer Rejection, and Developmental Consequences. Dans B. H. Schneider A. Grazia, J. Nadel et R. P. Weissberg (1989). Social Competence in Developmental Perspective. (pp. 223-239) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. Merril-Palmer Quarterly, 29, 261-282.

Coie, J. D. et Koepl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children, dans Asher S.R. et Coie, J. D. (Eds.). Peer rejection in childhood (pp. 309-337). New-York: Cambridge Studies.

Coie, J. D. et Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. Child Development, 54, 1400-1416.

Coie, J. D., Rabiner, D. L. et Lochman, J. E. (1989).
Promoting peer relations in a school setting. Dans L. A. Bond et
B. E. Compas (Eds.). Primary prevention and promotion in the
schools (pp. 207-233). New-York: Sage publications.

Cooke, T. P. et Apolloni, T. (1976). Developing positive
social-emotional behaviours: A study of training and
generalization effects. Journal of Applied Behaviour Analysis,
9, 65-78.

Cowen, E. L. (1983). Primary Prevention in Mental Health:
Past, present and future. Dans R. D. Feller, L.A. Jason, J. N.
Moritogy et S. S. Farber (Eds.). Preventive Psychology (pp. 11-
25). New-York: Pergamon Press.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. et Holt, R.
(1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer
ratings. Child Development, 61, 1145-1152.

Durlak, J. A. (1977). Description and evaluation of a
behaviorally oriented school-based preventive mental health
program. Journal of Consulting and Clinical psychology, 45, 27-
33.

Durlak, J. A. (1985). Primary prevention of school
maladjustment. Journal of Consulting and Clinical Psychology,
53, 623-630.

Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F. et Schuyler, T. (1986). Impact of a preventive social problem-solving intervention on children's coping with middle-school stressors. American Journal of Community Psychology, 14, 259-275.

Evers-Pasquale, W. L. (1978). The peer preference test as a measure of reward value: item analysis, cross-validation, concurrent validation, and replication. Journal of Abnormal Child Psychology, 6, 175-188.

Evers-Pasquale, W. L. et Sherman, M. (1975). The reward value of peers: A variable influencing the efficacy of filmed modeling in modifying social isolation in preschoolers. Journal of Abnormal Child Psychology, 3, 179-189.

Factor, D. C. et Schilmoeller, G. L. (1983). Social skill training of preschool children. Child Study Journal, 13, 41-56.

Feis, C. L. et Simon, C. (1985). Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills : A replication. Prevention in Human Services, 3, 59-70.

Felner, R. D. et Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. Dans L. A. Bond et B. E. Compas (Eds.). Primary prevention and promotion in the schools (pp. 11-49). Newbury Park: Sage Publications.

Forge, K. L.-S. et Phemister, S. (1982). Effect of prosocial cartoons on preschool children. Reports-Research (EDRS) (12p.). U.S.; California.

French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. Child Development, 59, 976-985.

French, D. C. et Waas, G. A. (1985). Behaviour problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: parent and teacher perspective. Child Development, 56, 246-252.

Furnman, W. (1984). Enhancing peer relations. Dans S. Duck (Ed.), Personal relationships 5: Repairing personal relationships. New York: Academic Press.

Furman, W., Giberson, R., White, A. S., Gavin, L. A. et Wehner, A. (1989). Enhancing peer relations in school systems. Dans B. H. Schneider et al. (Eds.). Social Competence in Developmental Perspective (pp. 355-369), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gagnon, C. (1988). Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs. Dans P. Durning et R.E. Tremblay (Eds.). Relations entre enfants (pp. 117-149). Paris: Editions fleurus.

Geller, M. I. et Sheirer, C. J. (1978). The effect of filmed modeling on cooperative play in disadvantaged preschoolers. Journal of Abnormal Child Psychology, 6, 71-87.

Gersten, J. C., Langner, T. S., Eisenberg, J. A., Simcha-Fagan, D. J. et McCarthy, E. D. (1976). Stability and change in types of behavioral disturbance of children and adolescents. Journal of Abnormal Child Psychology, 4, 111-127.

Gesten, F. L., Flores de Apodaca, R., Rains, M. H., Weissberg, R. P., et Cowen, E. L. (1979). Promoting peer related social competence in young children. Dans M. W. Kent et J. E. Rolf (Eds.), The Primary Prevention of Psychopathology (Vol. 3). Social Competence in Children. Hanover, H.H.: University Press of New England.

Goldston, S. E. (1986). Primary prevention: Historical perspective and a blueprint for action. American Psychologist, 41, 453-460.

Gottman, J. (1977). The effects of a modeling film on social isolation in preschool children: A methodological investigation. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 69-78.

Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. Developmental Psychology, 17, 290-398.

Guttmann, J., Bar-Tal, D. et Leiser P. (1985). The effect of Various Reward Situations on Children's Helping Behaviour. Educational Psychology, 5(1), 65-71.

Hart, B. M., Reynolds, N. J., Baer, D. M., Barwley, E. R. et Harris, F. R. (1968). Effect of contingent and non-contingent social reinforcement on the cooperative play of a preschool child. Journal of Applied Behaviour Analysis, 1, 73-76.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Dans Mussen Paul H. (Ed.). Handbook of Child Psychology, (4th Ed.). New-York: John Wiley et Sons.

Hendrickson, J. M., Gardner, N., Kaiser, A. et Riley, A. (1993). Evaluation of Social Interaction Coaching Program in an Integrated Day-care Setting. Journal of Applied Behaviour Analysis, 26, 213-225.

Hodgens, J. B. et McCoy, J. F. (1989). Distinctions among rejected children on the basis of peer-nominated aggression. Journal of Clinical Child Psychology, 18(2), 121-128.

Holland, J. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? Journal of Applied Behaviour Analysis, 11, 163-174.

Houde, L. (1990). Quelques réflexions sur la santé mentale des jeunes. Dans Saucier, J. F. et Houde L. (Eds.). Prévention psychosociale pour l'enfance et l'adolescence. Montréal: Presses de L'Université de Montréal.

Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: issues in sociometric assessment. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 273-260.

Iannotti R.J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. Developmental Psychology, 14, 119-124.

Jakibchuk, Z. et Smeriglio, V. L. (1976). The influence of symbolic modeling on the social behaviour of preschool children with low levels of social responsiveness. Child Development, 47, 838-841.

Jason, L. A. et Bogat, G. A. (1983). Preventive Behavioral Intervention. Dans R. D. Felner, L. A. Jason, J. N., Moritsug et S. S. Farber (Eds.). Preventive Psychology. Theory, Research and Practice (pp. 128-149). New-York: Pergamon Press.

Kazdin, A. E. (1981). External validity and single-case experimentation--issues and limitations: A response to J. S. Birnbrauer. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 1(2), 133-143.

Kazdin, A. E. (1982). Single-case experimental designs in clinical research and practice. New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science, 13, 33-47.

Keller, M. F. et Carlson, P. M. (1974). The use of symbolic modeling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness. Child Development, 45, 912-919.

Kemple, K. M. (1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. Young Children, 47-54.

Kendall, P. C., Lerner, R. M. et Craighead, W. E. (1984). Human development and intervention in childhood psychopathology. Child Development, 55, 71-82.

Koenigs, A. et Oppenheimer, L. (1985). Development and training of role-taking abilities with emotionally disturbed preschoolers: A pilot study. Journal of Applied Developmental Psychology, 6, 313-320.

Kohn, M. (1975). The kohn social competence scale and kohn symptom checklist for the preschool child: a follow-up report. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 249-263.

Kohn, M. et Rosman, B. L. (1972). A Social Competence Scale and Symptom Checklist for the Preschool Child: Factor Dimensions, Their Cross-Instrument Generality, and Longitudinal Persistence. Developmental Psychology, 6(3), 430-444.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Dans S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.). Peer rejection in childhood (pp. 274-305). New-York: Cambridge Studies.

Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 283-307.

Ladd, G. W. (1985). Documenting the effects of social skill training with children: Process and outcome assessment. Dans B. H. Schneider, K. H. Rubin et J. E. Ledingham (Eds.). Children's peer relations: Issues in assessment and intervention (pp. 243-269). New-York: Springer-Verlag.

Ladd, G. W. (1988). Friendship patterns and peer status during early and middle childhood. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 9, 229-238.

Ladd, G. W. et Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. Psychological Review, 90, 127-157.

Ladd, G. W., Price, J. M. et Hart, H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviours. Child Development, 59, 986-992.

Lafrenière, P. J. (1988). Une perspective développementale du rôle des pairs dans le processus de socialisation. Dans P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.). Relations entre pairs (pp. 21-37). Paris: Editions fleurus.

LaGreca, A., et Santogrossi, D. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 220-227.

Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. et Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61(4), 053-1058.

MacDonald, K. R., Hedberg, A.D., et Campbell, L.M. (1974). A behavioral revolution in community mental health. Community Mental Health Journal, 10, 228-235.

Martin G. et Pear J. (1988). Behavior modification. What it is and how to do it. (Third Ed.). Prentice Hall.

McCendie, R. et Schneider, B. (1993). Problematic peer relations in childhood and adult maladjustment: A quantitative Syntesis. Poster presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, Louisiana, March 1993.

Michelson L. et Mannarino A. (1986). Social skills training with children: Research and clinical application. Dans Strain et al. (1986). Children's Social Behaviour. Development, Assessment, and modification. Orlando: Academic Press Inc.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. et Kazdin, A. E. (1983). Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook (pp. 1-49). New-York: Plenum Press.

Milich, R. et Landau, S. (1984). A comparison of the social status and social behaviour of aggressive and aggressive/withdrawn boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 277-288.

Ministère des Approvisionnements et Services Canada (1989). Statistiques Démographiques et sur le revenu par régions postales. Ottawa.

Mize, J. et Ladd, G. W. (1990a). Cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. Developmental Psychology, 26, 388-397.

Mize, J. et Ladd, G. W. (1990b). Toward the development of successful social skills training for preschool children. Dans S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.). Peer rejection in childhood (pp. 338-361). New-York: Cambridge Studies.

Monfries, M. M., Kafer, N. F. (1986). Neglected and rejected children: A social-skills model. The Journal of Psychology, 12(4), 401-407.

Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. Journal of Applied Developmental Psychology, 14, 59-70.

O'Connor, R. D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. Journal of Applied Behaviour Analysis, 2, 15-22.

O'Connor, R. D. (1972). Relative efficacy of modeling, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal. Journal of Abnormal Psychology, 79, 327-334.

O'Connor, R. D. (1977). The effect of role-taking training on role-taking and social behaviours in young children. Social Behaviour and Personality, 5, 1-11.

Oden, S. et Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. Child Development, 48, 493-506.

Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C. et Greene R. W. (1992) Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a Five-year longitudinal study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60(1), 80-87.

Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A Social Systems Analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 20(3), 327-350.

Olson, S. L. & Lifgren, K. (1988). Concurrent and longitudinal correlates of preschool peer sociometric: comparing rating scale and nomination measures. Journal of Applied Developmental Psychology, 9, 409-420.

Olson, S. L. et Roberts, M. W. (1987). Alternative treatments for sibling aggression. Behaviour Therapy, 18, 243-250.

Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.

Parker, J. G. et Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. Dans T. J. Berndt et G. W. Ladd (Eds.). Peer relationship in child development (pp. 95-131). New-York: Wiley.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children, Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.

Partridge, M. J., Gehlbach, R. D. et Marx, R. W. (1987). Social Contingencies, Physical Environment and Prosocial Behaviour in Children's Play. Journal of Research and Development in Education, 20(4), 25-29.

Pinkston, E. M., Reese, N. M., Leblanc, J. M. et Baer, D. M. (1973). Independent control of a preschool child's aggression and peer interaction by contingent teacher attention. Journal of Applied Behaviour Analysis, 6, 115-124.

Poteat, G. M., Ironsmith, M. et Bullock, J. (1986). The classification of preschool children's sociometric status. Early Childhood Research Quarterly, 1, 349-360.

Pulkkinen, L. et Pitkanen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. Aggressive-Behavior, 19(4), 249-263.

Quay, L. C. et Jarrett, O. S. (1984). Predictors of social acceptance in preschool children. Developmental Psychology, 20, 793-796.

Rao, N., Moely, B. G. et Lockman, J. J. (1987). Increasing social participation in preschool social isolates. Journal of Clinical Child Psychology, 16, 178-183.

Reissland, N. (1988). La relation entre les membres d'une fratrie durant la première enfance. Dans P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.). Relations entre enfants (pp. 43-76). Paris: Editions Fleurus.

Reitsma-Street, M., Guy A. et Johnson, C. (1990). Un programme pilote interagence de prévention en santé mentale dans deux écoles secondaire. Dans Prévention psychosociale pour l'enfance et l'adolescence (pp. 213-237). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Rickel, A. U., Eshelman, A. K. et Loigman, G. A. (1983). Social problem solving training: A follow-up study of cognitive and behavioral effects. Journal of Abnormal Child Psychology, 11, 15-28.

Ridley, C. A., Vaughn, S. R. et Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. Child Study Journal, 12, 89-97.

Ridley, C. A. et Vaughn, S. R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. Journal of Applied Developmental Psychology, 3, 177-190.

Rogosch, F., et Newcomb, A. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. Child Development, 60, 597-610.

Royer, N. (1984). Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire. Revue canadienne de santé mentale communautaire, 3, 79-90.

Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. et Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52, 17-25.

Rubin, K. H., Daniels-Bierness, T. et Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. Canadian Journal of Behavioral Science, 14, 338-348.

Serbin, L. A., Tonick, I. J. et Sternglanz, S. H. (1977). Shaping cooperative cross-sex play. Child Development, 48, 924-929

Schneider, B. H. (1989) Between Developmental Wisdom and Children's Social-Skills Training. Dans B.H. Schneider et al. (Eds.), Social Competence in Developmental Perspective (pp. 339-353). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations. Clinical Psychology Review, 12, 363-382.

Schneider, B. H. (1993). Children's Social Competence in Context. The contributions of family, school and culture. Oxford: Pergamon Press.

Schneider, B. H., Kerridge A. et Katz, J. (1992). Teacher Acceptance of Psychological Interventions of Varying Theoretical Orientation. School Psychology International, 13, 291-305.

Sharp, K. C. (1981). Impact of interpersonal problem-solving training on preschoolers' social competency. Journal of Applied Developmental Psychology, 2, 129-143.

Shure, M. B. et Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: programming for preschool and kindergarten children. Journal of Clinical Child Psychology, 89-94.

Shure, M. B. et Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. Journal of Applied Developmental Psychology, 1, 29-44.

Shure, M. B. et Spivack, G. (1982). A cognitive approach to prevention. American Journal of Community Psychology, 10, 341-356.

Smith, P. K. (1989). The Role of Rough-and-Tumble Play in the Development of Social Competence: Theoretical Perspectives and Empirical Evidence. Dans B. H. Schneider et al. (Eds.). Social Competence in Developmental Perspective (pp. 239-255). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Smith, P. K. et Lewis, K. (1985). Rough-and-tumble play, fighting and chasing in nursery school children. Ethology and Sociobiology, 6, 175-181.

Storey, K. et Gaylord-Ross, R. (1987). Increasing positive social interactions by handicapped individuals during a recreational activity using a multicomponent treatment package. Research in Developmental Disabilities, 8, 627-649.

Strayhorn, J. M., Strain, P. S., Walker, H. M. (1993). The case for interaction skills training in the context of tutoring as a preventive mental health intervention in schools. Behavioral Disorders, 19(1), 11-26.

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (1989). Using multivariate statistics. Northridge: Harper Collins Publishers.

Timmons-Mitchell, J. (1986). Containing aggressive acting out in abused children. Child Welfare, LXV(5), 459-468.

Vaugh, S. R. et Ridley, C. A. (1983). A preschool interpersonal problem solving program: Does it affect behaviour in the classroom? Child Study Journal, 13, 1-11.

Vaughn, S. R., Ridley, C. A. et Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. Journal of Applied Developmental Psychology, 5, 213-223.

Vitaro, F. et Beausoleil, R. (1985). Amélioration des conduites sociales au préscolaire, Apprentissage et socialisation, 8, 29-44.

Vitaro, F. et Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention: recension d'études et avenues de recherche futures. Revue canadienne de psycho-éducation, 18, 109-122.

Vitaro, F. et Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. Dans P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.). Relations entre enfants (pp. 151-183). Paris: Editions Fleurus.

Vitaro, F., Gagnon, C. et Boivin, M. (1989). Multiple sources behaviour correlates of stable sociometric status from kindergarten to grade one. Communication au Congrès de la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.

Vitaro, G., Gagnon, C. et Tremblay, R. E. (1990). Liens d'amitié et fonctionnement social chez les enfants rejetés. Enfance, 46(1-2), 113-127.

Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1988). Evaluation par les pairs à la maternelle des difficultés de comportement. Dans P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.). Relations entre enfants (pp. 271-308). Paris: Editions Fleurus.

Wahler, R.G. (1967). Child-Child interactions in free field settings: Some experimental Analyses. Journal of Experimental Child Psychology, 5, 278-293.

Walker, H. M., Greenwood, C. R., Hops, H. et Todd, N. M. (1979). Differential effects of reinforcing topographic components of social interaction. Behaviour Modification, 3, 291-321.

Wiener, J. et Harris, P. J. (sous presse). Evaluation of an individualized, context-based social skills training program for children with learning disabilities. Learning Disability Quarterly.

Winer, J. I., Hilpert, P. L., Gesten, E. L., Cowen, E. L. et Schubin, W. E. (1982). The evaluation of a kindergarten social problem solving program. Journal of Primary Prevention, 2, 205-216.

Younger, A. J., Schneider, B. H. et Daniels-Beirness, T. (1991). Aggression and Social Withdrawal as Viewed by Children's Peers: Conceptual Issues in Assessment and Implications for Intervention. Journal of Psychiatry and Neuroscience, 16(3), 139-145.

Note de l'auteure

L'élaboration du programme centré sur l'enfant a été réalisée grâce à l'appui financier de l'agence Village Endowment Fund of Ottawa Carleton.

Cette thèse est dédiée à la mémoire de mon père, Paul-Emile Rouillard qui a su m'encourager dans mes projets de carrière.

Je tiens à remercier Dr. Barry H. Schneider pour ses conseils ainsi que la révision du document. Je tiens également à remercier les membres du comité, Dr. Pierre Baron, Dr. Robert Leclerc, Dr. Pierre Charlebois et Dr. Jane Ledingham pour leurs commentaires dans la rédaction finale du projet.

Dans l'élaboration du programme centré sur l'enfant, des remerciements sont adressés à Martin Gervais, Anne Rochefort et Laurie Bryden. Des remerciements spéciaux sont adressés au personnel enseignants des quatres centres préscolaires qui ont participé au projet.

Finalement, je tiens à remercier Judith Kerridge, Vivienne Baines, Anna Kruzynski, Nancy Gervais pour leur participation à la cueillette de données, ainsi qu'Orly Rumstein pour avoir participé à l'entrée et la vérification des données.

Toutes correspondances concernant ce document devront être adressé à Louise Rouillard, Département de Psychologie, Université d'Ottawa.

Notes

¹ Il est à noter que certains sujets "à risque" ($n = 2$, i.e. dans le groupe "ordre 1", Diane; et dans le groupe "ordre 2", Josée) ont été éliminés des analyses sur les données observationnelles étant donné la présence de données manquantes. En effet, ces sujets ($n = 2$) n'ont pu être observés lors des périodes de jeu libre soit parce qu'ils quittaient le centre tôt ($n = 1$), ou encore parce qu'ils étaient souvent absents ($n = 1$).

² Les résultats d'analyses de covariance n'indiquent aucun effet de l'âge sur les différentes variables étudiées. Ainsi, l'âge n'a pas été considéré dans les résultats d'analyses rapportés.

³ Trois participants ont été retirés de l'étude puisqu'ils n'ont pu être retracés lors du suivi. De plus, ce total représente les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive, ainsi que ceux "à risque" du groupe contrôle, qui avaient participé au programme d'intervention préventive centré sur l'enfant (i.e. avec vidéo et discussions) à la fin de l'année (soit à la fin de la Phase I de l'étude).

⁴ Les analyses ont été effectuées en considérant l'effet d'interaction entre le statut "à risque" et la participation aux programmes. Les résultats n'indiquent aucun effet d'interaction entre les deux composantes ($p > .05$). Or les résultats subséquents sont présentés séparément.

⁵ Les fréquences de comportements de jeu n'ont pas été

considérées dans les analyses avec mesures répétées en fonction du temps, étant donné le non-respect des postulats de base sous-jacents à l'utilisation de telles analyses (Tabachnick et Fidell, 1989).

Annexe A
Lettre d'information



**UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA**

**ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
SCHOOL OF PSYCHOLOGY**

Dear Parents:

In conjunction with your child's daycare centre, we are conducting the Friendship Month programme, designed to improve cooperation and friendly play among preschool children. Two programmes have been prepared. One will encourage children to be more cooperative with other children and their teacher. The other programme was developed to encourage teachers to reinforce cooperative behaviours more often. A preliminary version of the programme addressed to children was tried at the Andrew Fleck Centre two years ago. This programme was developed in cooperation with the teachers, who seemed pleased with it. This year, we developed the other programme for teacher in service training and we would also like to conduct a small study to determine which, if not both, of the programmes are in fact beneficial to the children. The study is made possible by a grant from the Village Endowment Fund of Ottawa-Carleton, and will form part of Louise Rouillard's doctoral thesis. This letter is being sent to the parents of all children at the daycare centre.

Your child's participation would include:

- 1) discussions, songs, stories, games, and videos about friendship, conducted by the daycare teacher during regular circle time;
- 2) special words of congratulation and treats given for friendly behaviours;
- 3) observation of your child's play inside the classroom and outside;
- 4) your child answering some questions about his/her friendships. Photographs of the children are taken in order to help them answer these; the photos will be given to the children as a gift afterwards;
- 5) rating of your child's behaviour by the public school teacher who has him/her in the morning/afternoon, as well as his/her public school teacher next year.

All information will be kept strictly confidential and will be used only by the project coordinators. Furthermore, all children will be identified using a numerical code to protect their identity.

Please call either of us if you wish any further information about the study. Enclosed is a consent form which we ask you to return as soon as possible.

**CENTRE D'ÉTUDE DE L'ENFANT
120 UNIVERSITÉ CP 450 SUCC A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA**

**CHILD STUDY CENTRE
120 UNIVERSITY PO BOX 450 STN A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA**

(613) 564-2249 • TÉLÉC./FAX: (613) 564-7898

We look forward to following your child's progress during
Friendship Month.

Yours sincerely,

Dr. Barry Schneider
Psychologist

Louise Rouillard

Annexe B
Formulaire de consentement
(Parents)



**UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA**

**ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
SCHOOL OF PSYCHOLOGY**

CONSENT FORM (Parents)

I, _____, am interested in participating and hereby give permission for my son or daughter,

(Name of child/Sex/Date of Birth)

to participate in the study conducted at the (preschool or day care) by Louise Rouillard, B.A. and Dr. Barry H. Schneider, Ph.D. of the University of Ottawa, and their assistants. The purpose of the study is to better understand social interactions of preschoolers and to promote cooperative social play. The study has been scheduled from September 1992 to June 1993, with a follow-up teacher rating measure in April of 1994.

If I agree to participate in the study, I understand that my child will participate in two programmes designed to promote cooperative friendly play which will take place at the centre mostly during regular sessions as described in the information letter. I understand that my child will participate in group discussions, songs, stories, games about friendship. I understand that my child's photograph will be taken in order to help identify him/her among his/her classmates. I understand that my child will be observed during free play periods. I understand that a period maximum of 25 minutes will be required for my child to answer some questions about his/her friendships, as to whom he/she prefers to play with and how his/her friends behave. I understand that my child will be receiving special words of congratulation and/or stickers given by their teacher for friendly behaviours. In the following year, I understand that my child's teacher at his/her regular kindergarten will be answering a questionnaire about social behaviours in the classroom. Finally, I understand that all information will be kept strictly confidential.

I am free to withdraw my child from the study at any time without penalty.

There are two copies of the consent form, one which you may keep. If you have any questions, please call Louise Rouillard or Dr. Barry H. Schneider at 564-2249.

Participant's signature

Date

I wish to receive a summary of the findings of this study upon its completion (approximately in August 1994) at the following address:

CENTRE D'ÉTUDE DE L'ENFANT
120 UNIVERSITÉ CP 450 SUCC A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

CHILD STUDY CENTRE
120 UNIVERSITY PO BOX 450 STN A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

(613) 564-2249 • TÉLÉC./FAX: (613) 564-7898

Annexe C

**Formulaire de consentement
(Centres)**



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
SCHOOL OF PSYCHOLOGY

CONSENT FORM (Centre)

We, _____, are interested in participating and hereby give permission
(Name of centre)
for the teachers to participate in the study conducted by Louise Rouillard, B.A. and Dr. Barry H. Schneider, Ph.D. of the University of Ottawa, and their assistants. The purpose of the study is to better understand social interactions of preschoolers and to promote cooperative social play. The study has been scheduled from September 1992 to June 1993.

We understand that the teachers will participate in two programmes designed to promote cooperative friendly play at the centre. We understand that the administration of the two programmes will not interfere with the regular activities at the centre. We understand that the teachers will participate in group training on how to use the programmes. This will take place at the centre during one hour group discussion on five days at the teacher's most convenient time. We understand that the teachers will be using the programmes for 20 consecutive days. Finally, we understand that all information will be kept strictly confidential.

We understand that the centre or any of our teachers is free to withdraw from the study at any moment or refuse to participate without penalty.

There are two copies of the consent form, one which you may keep. If you have any questions, please call Louise Rouillard or Dr. Barry H. Schneider at 564-2249.

Centre representative's signature

Date

A summary of the findings of this study will be available upon request (approximately in August 1994).

CENTRE D'ÉTUDE DE L'ENFANT
120 UNIVERSITÉ CP 450 SUCC A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

CHILD STUDY CENTRE
120 UNIVERSITY PO BOX 450 STN A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

(613) 564-2249 • TÉLÉC./FAX: (613) 564-7898

Annexe D
Formulaire de consentement
(Enseignants)



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
SCHOOL OF PSYCHOLOGY

CONSENT FORM (Teachers)

I, _____, am interested in participating in the study conducted at the
(Name of teacher)
(preschool or day care) by Louise Rouillard, B.A. and Dr. Barry H. Schneider, Ph.D. of the University of Ottawa, and their assistants. The purpose of the study is to better understand social interactions of preschoolers and to promote cooperative social play. The study has been scheduled from September 1992 to June 1993.

If I agree to participate in the study, I understand that I will participate in two programmes designed to promote cooperative friendly play. I understand that I will be using the programmes on 20 consecutive days, during the regular activities which will take place at the centre. Prior to the applications of the two programmes, I will participate in group training on how to use the programmes. I understand that the group training will be held at the centre over 5 days. The duration will be approximately one hour per day.

I understand that I am free to withdraw from the study at any time without penalty.

Finally, I understand that all information will be kept strictly confidential.

There are two copies of the consent form, one which you may keep. If you have any questions, please call Louise Rouillard or Dr. Barry H. Schneider at 564-2249.

Participant's signature

Date

CENTRE D'ÉTUDE DE L'ENFANT
120 UNIVERSITÉ CP 450 SUCC A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

CHILD STUDY CENTRE
120 UNIVERSITY PO BOX 450 STN A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

(613) 564-2249 • TÉLÉC./FAX: (613) 564-7898

Annexe E

Grille d'observation - Fréquence de renforcement
(Instructions générales et échelle de cotation)

REINFORCEMENT FREQUENCY Observation Scale

Date: _____

Name of Observer: _____

Day care: _____

AM ____ PM ____

PUT A CHECK MARK IN THE ALLOCATED SPACES EACH TIME A POSITIVE
REINFORCEMENT IS USED

TIME INTERVAL (5 MINUTES)

Educ # _____

	CO	AC	MA	PO	SO
A. Cooperative play					
1. Plays with others					
2. Invites others to join in					
3. Helps someone					
4. Shares toys					
5. Talks politely					
B. Aggression and teasing					
6. Stays calm					
7. Ignores					
8. Talks to teacher					
C. Class routines/rules					
9. Stops playing					
10. Complies immediately					
11. Follows the rules					

Reinforcement Frequency - Observations Coding Instructions

General procedures :

Observe each teacher in random order for a period of 5 minutes and for a maximum of 30 minutes per teacher. Observe on different days and at different time during the day.

Put a check mark in the available spaces next to the target behaviour being observed each time positive reinforcement is used while the educator is interacting with a child.

Also indicate what kind of reinforcement was used. Use the abbreviated names given below.

Positive reinforcement: This is an event which occurs immediately following a behaviour that causes the behaviour to increase in frequency.

1. Target behaviours:

A. Cooperative play

1. Plays with others: The child plays with other children. The group may be organized for making some material product, striving to attain a competitive goal, dramatizing a situation or playing formal games. The child seems to enjoy playing with others.

2. Invites others to join in: The child seems willing to play with other children. He/She is inviting verbally, or non-verbally, someone to play. The child gets others interested in what he/she is doing.

3. Helps someone: The child turns to other children to give help and assistance (help someone to find their boots or to finish a drawing).

4. Shares toys: The child lets other children play with his/her toys.

5. Talks politely: The child is able to express his/her own desires or opinions in a polite way (staying calm, not yelling). The child can give ideas to other children as well as go along with their ideas.

B. Aggression and teasing

6. Stays calm: The child stays calm when teased or aggressed by someone (pushed, bullied, etc...).

7. Ignores: The child moves away to another activity, or does not respond to the aggression or teasing from other children.

8. Talks to teacher: The child talks to the teacher when teased or aggressed by someone.

C. Class routines/rules

9. Stops playing: The child stops playing or doing the activity he/she was involved in to listen to the teacher.

10. Complies immediately: The child responds with immediate compliance to teacher's direction.

11. Follows the rules: The child is responsible in carrying out requests and directions. The child cooperates with rules and regulations.

2. Types of positive reinforcement:

(CO) Consumable: Consumable reinforcers are such things as candy, cookies, fruit and soft drinks.

(AC) Activity: Activity reinforcers are the opportunities given to the child to do another activity such look at a picture book or any activity chosen by the child.

(MA) Manipulative: Manipulative reinforcers include the opportunities to play with a favourite toy, colour or paint, ride a tricycle.

(PO) Possessional: Possessional reinforcers refer to the opportunities to sit in one's favourite chair or enjoy some other item that one can possess (at least temporarily).

(SO) Social: Social reinforcers includes affectionate hug, praise, smiles or any other indication of social attention.

Reference: Martin G. & Pear Joseph (1988). Behaviour Modification - What it is and how to do it. (pp.32-36)

Annexe F

Grille d'observation des préférences de jeu
(Manuel d'instructions et échelle de cotation)

Name of observer: _____

CATEGORY

TIME INTERVAL (10 SEC.)

Subject #_____

Subject #

Subject # _____

1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6

[illegible]

Behavioral Observations Coding Manual

General procedure :

. At the sound of the tone, code the target child's activity by a check mark next to the play or non play activity under way on the Play Preference Observation Scale.

. Then code the affect, positive, neutral or negative, of the activity.

Definitions of coding categories :

A. Play activity

1. Solitary: The child plays alone, with toys that are different from other children's; although the child may be within speaking distance, there is no attempt at verbal communication with the peer group; the child is centered on his/her own activity.

2. Parallel: The child plays independently. He/She plays with toys that are similar to those of the children around him/her but with no common purpose or play objective. The child plays beside, rather than with, other children.

3. Cooperative group: The child plays with other children; there are clear indications of a common goal, joint game or activity. The group may be organized for making some material product, striving to attain a cooperative goal, dramatizing a situation or playing formal games.

4. Aggressive activity: Fighting and mock fighting, group running, jumping, etc...often in a rambunctious, disorganized way, not involving the assumption of a role as in dramatic play.

B. Non play activity

5. Active conversation: The child talks to others, questioning, listening, or offering suggestions, but without entering into an activity.

6. Onlooker: The child watches others without entering into the activity. This is more than a glance: you should be able to clearly identify what the child is observing.

7. Unoccupied: The child is not involved in an identifiable play activity; he/she has no goal. He/She plays with his own body, gets on and off chairs, follows teacher, or merely glances around the room.

8. Transitional: The child moves from one activity to another.

9. Teacher presence: The child interacts with an adult or teacher. The child's activity is directed by an adult presence.

10. Others: Activities not included in the previous categories.

C. Affect

a. Positive: The child is happy. He/She is smiling, laughing.

b. Neutral: The child has a neutral expression.

c. Negative: The child is unhappy. He/She is crying, upset, yelling.

Code N/A (not-applicable) if you do not have the necessary information to code the affect
(Example: Do not see the child's face at the time)

Annexe G

Mesure sociométrique avec échelle de trois points

The Sociometric Survey

General procedure :

Only those children whose names are on your list will participate. The children will use pictures of their classmates to identify those whom they 1. like to play with; 2. kind of like to play with; and 3. don't like to play with.

Photography

Consult with the teacher regarding a suitable time in the children's schedule for taking the pictures. Take the pictures of each child under the same conditions and record the sequence in which the children's pictures are taken. After the film has been processed, identify each picture at the back with their names and project number.

General administration

This survey can be conducted in any private area or corner. Set up the three boxes (positive, neutral and negative) in front of the child. Always set up the boxes in the same order: positive (left), neutral (centre) and negative (right).

Say to the child :

"It's your turn to come with me for a few minutes. I have some pictures for you to see. These are your classmates' pictures".

Present each picture, one at the time, to the child and ask:

"Tell me do you like to play with this child a lot, kind of like to play with with him/hre or don't like to play with him/her?".

Repeat the categories, pointing to each box in turn. Ask the child to repeat with you.

At the end, you say :

"It was fun to do this with you. Thanks for your help, now it's time for you to go back with your friends. Remember do not tell anyone who you put in which box."

Annexe H

Evaluation des désignations comportementales par les pairs

Children's Behaviour Evaluation

General Administration:

This survey can be conducted in any private area or corner. Only those children whose names are on your list will participate. Place the pictures of the children in their class in front of the child. The child will then point out the pictures of their classmates to identify those whom they see as most corresponding to the behaviour described.

To begin, ask the child to name with you each of the children on the pictures. Then identify each behaviour's description twice (one at a time) and ask the child to point out the child (or children) whose behaviour corresponds to the behaviour described. Write down each answer as follows:

Behaviour descriptionsNominations

(Subject #)

- | | |
|--|----------|
| 1. Those who lend their toys the most: | 02 05 12 |
| 2. Those who help others the most: | 05 12 20 |
| etc... | |

The frequency of nominations received by others will be calculated for each child on each item. The scores will then be standardized by using the frequency of nominations received for each item separately, divided by the total number of children in the classroom.

Scoring Sheet (Children's Behaviour Evaluation)

Child's Project Number: _____

Date: _____

Name of child: _____

Administrator: _____

Sex: F M

Day care: _____ AM ____ PM ____

BEHAVIOUR DESCRIPTIONSNOMINATIONS (ID)

1a. Those who lend their toys the most							
1b. Those who lend their toys the least							
2a. Those who always mess around and get into trouble with the teacher							
2b. Those who never mess around and never get into trouble with the teacher							
3a. Those who are the most shy							
3b. Those who are the least shy							
4a. Those who fight, punch, hit and hurt others the most							
4b. Those who fight, punch, hit and hurt others the least							
5a. Those who are most often leaders in games							
5b. Those who are least often leaders in games							
6a. Those who help others the most							
6b. Those who help others the least							
7a. Those who bother others the most							
7b. Those who bother others the least							
8a. Those who play with others most of the time							
8b. Those who play alone most of the time							
9a. Those who are bossy, rude and cruel with others the most							
9b. Those who are bossy, rude and cruel with others the least							
10a. Those who are especially nice with others and are liked by everybody							
10b. Those who are not very nice with others and who most people don't like							

Annexe I
Programme préventif axé sur les habiletés
sociales de l'enfant

Preface

This programme was developed to enhance the social behaviour of kindergarten-age youngsters. The target behaviours and skills have been selected in consultation with a group of kindergarten teachers. The programme is aimed both at increasing positive behaviour and at decreasing maladaptive responses during stressful moments by substituting positive alternative behaviours. It is hoped that the programme, with further refinement, will help prevent some serious behaviour problems as the children grow older, by providing a firm foundation of appropriate social skills.

While many of these ideas have been tried previously, their application within a single curriculum to this variety of situations is, to our knowledge, novel and unique with children this young. The use of these techniques to address conflict situations is particularly innovative. The programme's future utility depends in part on suggestions received from the teachers who use it.

The Friendship Month programme has benefited from the active participation of Martin Gervais, Anne Rochefort and Laurie Bryden. Most importantly, we gratefully acknowledge the active cooperation of the Andrew Fleck Day Care Centre Staff.

This Friendship Month project was made possible by a grant from the Village Endowment Fund of Ottawa-Carleton.

Considerable scientific evidence argues convincingly for the active teaching of social skills to pre-school children. Study after study has demonstrated linkages between social competence in childhood and lifelong well-being.

The programme is intended to be multi-method and multi-sensory. Hopefully, teaching of the skills is not limited to the circle activities during which they are presented, but will pervade the atmosphere at the centre throughout the day. The success of the programme will be enhanced if the children come to think of these ideas as relevant to their interpersonal interactions throughout the day, not as parts of a kit that is used for 20 isolated minutes of circle time.

The programme has three main thrusts, each approached in a sequential, systematic manner. First of all, the programme emphasizes increased social interaction, friendliness and cooperation (Part 1: Playing together and sharing). A second important theme is appropriate, non-aggressive responses in situations of conflict, stress and provocation (Part 2: Staying calm and keeping friends). A third area of focus is the adjustment to the structure of a school and basic routines needed for common well-being and educational programming (Part 3: Following classroom routines).

Part 1. Playing Together and Sharing

Here, emphasis is placed on the quality of social play. Children are shown that it is enjoyable to play with others and to share. Special attention is paid to the importance of helping

each other.

Four lesson units covering 7 days of circle activity are included in Part 1. These lessons cover respectively, the joy of playing together, the importance of sharing, ways to include others in group games, and helping behaviours. Video-taped demonstrations are used extensively as teaching aids. Discussions and game activities extend these activities to encompass a beginning awareness of the needs and feelings of others.

Part 2. Staying Calm and Keeping Friends.

This section is aimed at building skills in dealing with situations of stress and conflict. The initial emphasis is on recognizing the problem, then considering and contemplating non-aggressive alternative solutions.

Part 2 consists of 3 lessons covering 10 days of circle activity. As in Part 1, video-taped demonstrations, discussion, and practical activities are used to achieve these goals.

Part 3. Following Classroom Routines.

This section emphasizes the importance of respecting the teacher's instructions and the rules of the class. Ideally, the children should learn to follow reasonable rules even when the teacher is not actively watching. The main message to be imparted is that the rules are there for the good of all.

General Instructions

These activities should be conducted at the time of day when the children are likely to give their best attention -- circle time is suggested here, but use your best judgement.

Modelling techniques and filmed demonstrations of desired behaviours are used extensively throughout the programme. Studies have shown that young children have a tendency to imitate the behaviours they see, in person or on film. In real life, children's behaviours occur quickly and subtly. The exaggerated interactions of child actors are not evident. Therefore, it is absolutely essential that the teacher point out the behaviours to be imitated. The narration alone is not sufficient.

The film sequences should be shown several times so that the children understand exactly what they should be focusing on. However, never go further on the tape than the lesson of the day, leave more to see tomorrow, so that the children do not lose interest in tomorrow's lesson.

In using the film, always be careful to:

1. precede the demonstration with the introductory text in this manual so that children know what to look for.
2. remind the children of the goals of the lesson by asking questions immediately after the demonstration.
3. reinforce the children who answer these questions in an appropriate way: 'Yes, that's right.'
4. repeat the film demonstration after these questions so that those who did not observe the target behaviours the first time

can have a second chance.

5. supplement the demonstration with the songs, games, or other activities prescribed. This is another method for achieving the same set of goals.

6. reinforce the children who have paid keen attention to the circle activity, saying 'That was very good listening'.

Part 1. Playing Together and Sharing

Lesson 1. It's fun to play with friends

Objectives:

1. To make the child aware of the positive feeling inherent in playing with others.
2. To encourage children to engage in friendly cooperative play.

#####

Day 1

#####

Material: 1. Demonstration video-tape. Part 1; Segment 4.
2. My Friends and Me Kit. Activity 1.

A. Introduction

It's fun to play with friends. We're going to look at a short video-tape in which two boys play together with cars. They play together because they are friends and because they like playing together.

(show video segment 4)

B. Discussion

1. Do you remember who was playing in the film?
2. Is Jason playing alone?
3. Do you like the way they are playing together?
4. What are the things that you like to play with friends?

C. Activities

Now I'd like to show you what the difference is between playing together and playing alone. First, let's learn a new song. I'd like everyone to stand up and do exactly what I do.
(My Friends and Me)

1. Song <Come Together>
2. Activity 1 - Introduce Wildoo and Candoo

D. Conclusion

I want you to remember that sometimes we like to play alone and that's OK. At other times we want to play with friends. That's OK too and it's a lot of fun.

#####

Day 2

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
 Part 1; Segments 2 and 6.
 2. My Friends and Me Kit. Activity 8
 (start at section 7)

A. Introduction

Do you remember the film we saw yesterday in which Jason and his friend were playing with cars and enjoyed playing together? Today, we are going to look at two other videos in which people play together in a very friendly way. This time, we are going to see two children enjoying the play structure, and then two others sharing a book together. Watch carefully the nice way that they play together.

(show video segment 2)

B. Discussion

1. Did it look like they were having fun? How can you tell?
2. Did everyone go down the slide at the same time?
3. Do you enjoy playing with friends as much as the children in this video?

(show video segment 6)

4. Can you remember who was holding the book, was it the boy, the girl or both?
5. When the children were reading the book, did they try to annoy each other or tease?

C. Activities

I'm going to read you a story. This story is about how we can use play materials to have fun together. First, I'd like everyone to stand up so we can sing our song.

(My Friends and Me)

1. Song <Come Together>
2. Activity 1 - Introduce Wildoo and Candoo

D. Conclusion

I'd like you to remember that it's much more fun to share things and play together than it is to tease or argue and maybe hurt yourself or your friends.

Lesson 2. Sharing

Objectives:

1. To increase sharing behaviour.
2. To increase friendly cooperative play.

#####

Day 3

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
 Part 1; Segments 3 and 5.
 2. Game 1

A. Introduction

Yesterday we talked about how much fun it is to play together. In order to enjoy playing together, we have to share our toys. Today, we are going to see on tape two children who do a good job of sharing their toys.

(show video segment 3)

B. Discussion

1. Did you notice what the children were sharing?
2. Did it look like they were enjoying themselves? How can you tell? Were they smiling? Were they having fun?

(show video segment 5)

3. Do you remember what they were sharing in this video?
4. Do you like to share things with your friends?
5. Tell me some things that you like to share. (If no answer, say: (name) Do you like to share toys with your friends? What do you like to share?)

C. Activities

Game 1. Today we are going to draw something together.

D. Conclusion

Before you go, remember: It's fun to share things with your friends. Everybody helps each other. Working together, we can draw or build very nice things.

Game 1

Material : . One big piece of drawing paper
 . Pencils

Instruction: Invite all children to share pencils and draw on
the same paper.

#####

Day 4

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
Part 1; Segments 8 and 11.
2. My Friends and Me kit, Activity 67.

A. Introduction

Remember, we enjoy playing with our friends. We share our toys and have a lot of fun together. When we share things, it makes the other person feel good. When someone shares something with us, it makes us feel good, too. Let's all look carefully at these video segments.

(show video segment 8 and 11)

B. Discussion

1. Do you think that Caroline and her friend were having fun? How can you tell?
2. What was the little boy doing? Were they sharing their toys?
3. Do you think he was happy?
4. What happened when the other boy gave him the toys?

C. Activities

Can you remember the song <Come together>? Let's sing it now.

(My Friends and Me)
Song 1 <Come together>

Now listen to the story that I'm going to read to you. In the story, we'll find out how helpful it can be to share things.

D. Conclusion

Today we saw how much fun it is to share things and how helpful it can be. Remember, sharing things can make your friends very happy.

Lesson 3. Asking others to join in.

Objectives:

1. To encourage children to invite others to join in their play activities.
2. To have the children recognize several different ways of joining in.

#####

Day 5

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
Part 1; Segments 1 and 10.
2. My Friend and Me kit, Activity 12.

A. Introduction

Did you ever notice that sometimes other children are playing alone near you. It's fun to ask someone to play with you, and it makes them feel happy. Let's watch.

(show video segment 1)

B. Discussion

1. What did the boy do to ask the other child to join in?
2. What were the girls playing?
3. Was someone playing alone in the video?
4. How did they ask her to join in? Did they say, "He, you! No, they asked her to be the babysitter in a nice way."

C. Activities

(My Friends and Me)

Activity 12

D. Conclusion

It's fun to ask someone else to join in and play. We can ask "Can I play with you?". Remember, it's also fun to share things.

#####

Day 6

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
 Part 1; Segments 7 and 12.
 2. My Friends and Me Kit, Song 8.

A. Introduction

A nice way to make and keep friends is to ask them to join in when you play. Remember, they find it fun to play together too.

(show video segment 7 and 12)

B. Discussion

1. In the film, did the child want to join in the drawing? or in playing with the toboggan?
2. Is it more fun to be asked to join in, or to stay playing by yourself?

C. Activities

I would like you to listen to a song about how much fun it is to have a friend. Listen carefully to the words.

(My Friends and Me)

Song 1 <I have a friend>

D. Conclusion

Remember, it's fun to play with friends. When we ask them to join in when we play, it shows them that we like them.

Lesson 4. Helping your friends.

Objectives:

1. To encourage children to help each other.

#####

Day 7

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
Part 1; Segments 9 and 13.
2. My Friend and Me kit, Activity 30.

A. Introduction

As we have seen the past few days, playing together with other people is a lot of fun. It's fun for them and fun for you. Today we're going to talk about another way to make friends and to be nice to them. It's fun to help other people. Today we are going to discuss different ways of helping our friends.

(show video segment 9 and 13)

B. Discussion

1. What ways of helping others did you see in the video?
2. Can you think of some other ways of helping people?
3. Do you remember what Christopher lost?
4. Who helped Christopher find his boots?
5. Can you think of some ways you have helped people over the past few days.

C. Activities

Remember that when we are nice to people, when we help them, it makes them feel good.

(My Friends and Me)

Activity 30 (Part 1 to 9 only)

Optional: Song 8 <I have a friend>

D. Conclusion

Helping someone is a way of being nice. It makes us feel good and it makes our friends happy.

Part 2. Staying Calm and Keeping Friends

Lesson 5. Keeping friends

Objectives:

1. To help children identify feelings of hurt and anger that accompany conflict situations.
2. Helping children appreciate the variety of possible reactions to aggression and teasing.
3. To encourage children to react in calm and friendly ways to minor aggression and teasing.

#####

Day 8

#####

Material: 1. Demonstration video-tape.
 Part 2; Segments 1 and 2.
 2. My Friends and Me Kit. Activity 4.

A. Introduction

Sometimes, our friends tease us or bump into us. We may feel hurt, or maybe you think that your friends don't like you. Today, we're going to talk about how we feel when our friends tease us or push us.

(show video segments 1 and 2)

B. Discussion

1. How did the boy who was pushed feel?
2. What did he do after he was pushed?
3. Do you think that was the right thing to do? Did it maybe help him keep a friend?
4. What did the boy who played with the puzzle do?
5. What are some words that tell us how you feel if someone teases you, or pushes you, or even hits you?

C. Activities

I'm going to read a story now. It's about how we can stand in line without pushing so everyone has a place and there are no fights. But before that, let's listen to a new song.

(My Friends and Me)

1. Song 4 <Please move over>
2. Activity 4

D. Conclusion

When we stay in line and don't push, everybody can enjoy what they are doing. We all get there just as fast, and nobody gets hurt. It's another way of showing that we like our class, our teacher and our friends.

#####

Day 9

#####

Material: 1. Demonstration video-tape
Part 2; Segments 4 and 5.
2. My Friend and Me kit, Activity 71.

A. Introduction

When friends tease us, what are some things we can do? Think about it. There are different things we can do when we are teased. One thing we could do is pay no attention and go on doing what we are doing. Another way is just to go away. Let's look and see what happened on the tape when someone is being teased.

(show video segment 4 and 5)

B. Discussion

1. Was someone being teased on the tape?
2. What did that person do? Cry? Hit? Scream?
3. Why is it better not to hit or scream or cry?
4. What happened afterwards in the film?
5. When people tease you, is it always nasty?...What do you think?...Do you agree?

C. Activities

Today we are going to have a story about what we can do if other people make us sad or angry.

(My Friends and Me)

Activity 71

Optional: Song 4 <Please move over>

D. Conclusion

When friends tease us or bother us, we feel sad and angry. But we still try to do something so we will stay their friend, and not make it end up in a fight.

#####

DAY 10

#####

Materials: 1. Video demonstration tape,
Part 2, segment 7 and 8.
2. Drawing and song no. 8 <I have a friend>.

A. Introduction

As we saw yesterday, there are many ways to react to a friend who teases us. Today, we'll see more examples.

(show taped segment 7)

B. Discussion

1. How did the child feel when he was being teased by his friends? Was he happy? unhappy?
2. How did the child react to that situation? Did he go away? Did he hurt someone?

Yesterday, we saw a little boy who didn't like to have a snow ball thrown at him. He decided to go away. Look and listen carefully

(show taped segment 8)

3. How did the child react in that situation?

C. Activities:

Today, we're going to think about different ways of reacting to a friend who teases us.

Drawing activities (regular circle)

D. Conclusion

When friends tease us or bother us, it does not always say that they want to hurt us. If I don't like to be teased, I can say it in a friendly way.

#####

DAY 11

#####

Materials: 1. Video demonstration tape,
Part 2, segment 9 and 10.
2. My friends and Me, Activity #71.

A. Introduction

There are many ways to react to a friend who teases us. We could go away or tell the teacher. We could also say how we feel. If we don't like it, we can always ask them to stop in a friendly way. Look and listen carefully.

(show taped segment 9 and 10)

B. Discussion

1. What didn't the child like in the film?
2. What did the child say to his friend to make him stop?

C. Activities

Do you remember the different ways that we saw to respond to teasing? Let's look to our little story to help us remember.

(My friends and Me)

Activity 71 (start at section 18)

Optional: Song 8 <I have a friend>

D. Conclusion

When friends tease us we can ask them to stop in a friendly way.

#####

DAY 12

#####

Materials: 1. Video demonstration tape, Part 2, Segment 13.
2. Sketches 1 and 2.

A. Introduction

When friends tease us, we don't have to get upset and have a fight. One thing we could do is talk to them and let them know in a nice way that we don't like to be teased. It help us keep friends, and no one gets in trouble.

(show taped segment 13)

B. Discussion

1. What did the girl do on the tape? Did she really want to be mean, or just to tease in a friendly way?
2. Did the boy like it?
3. What did the boy do? hurt her? go away? talk to her?

C. Activities

Today, we're going to look at different situations where we could feel angry at someone. Look and listen carefully.

(Sketches 1 and 2)

D. Conclusion

In many situations where friends tease us or bother us, we feel angry. It's important to talk to them in a nice way so that they don't get hurt or feel sad.

Sketch 1

Annexe I

Material: . Wildoo and Candoo puppets
 . Blocks

Instructions:

Put the board and the magnets in front of the children. Then, pretend that Wildoo is building a tower with the magnets on the board. Candoo arrives and pushes Wildoo. Wildoo is angry at him. He looks at Candoo and says: Stop it, I don't like that.

Conclusion:

Wildoo acted in a nice way when Candoo pushed him. Wildoo did not push Candoo. He did not scream at him either. He simply told Candoo to stop, in a nice way.

Sketch 2

Material: . Two children volunteers to be Wildoo and Candoo
(Prepare in advance 2 little hats to represent Wildoo and Candoo)
. Blocks

Instructions:

Explain to the children who play Wildoo and Candoo what they will have to do. Candoo is playing with the blocks when Wildoo arrives and takes one of his blocks. Candoo is angry at Wildoo. He looks at him and says: Don't do that.

Conclusion:

We don't have to hurt our friends to tell them to stop. We could say it in a nice way.

#####

DAY 13

#####

- Materials: 1. Video demonstration tape, Part 2, Segment 15.
2. My friends and Me, Activity #16.

A. Introduction

There are many ways of saying to friends that we don't like being teased. One thing we could do is to pay no attention to the teasing, but get them to come play. Let's look at the film.

(show taped segment 15)

B. Discussion

1. What did the boy do with the snow?
2. How did the other boy react to being teased?
3. Do you think this is a good way of telling his friend to stop?
4. What would you say to your friends to stop them from doing something you don't like?

C. Activities

Sharing is a good way to keep friends. It's important to be nice with friends even though they might tease us sometimes.

(My friends and Me)

1. Song #8 'I have a friend'
2. Read story #16, stop at section #9.

D. Conclusion

Remember, there are many ways of showing friends that we don't like being teased. We could go away; tell someone; share toys with them or invite them to play with us. Friends are important and being nice to them is a way of showing them that we like them.

Lesson 6. I express myself.

Objective:

1. To encourage the children to express themselves in a nice way, when they are being teased.

#####

DAY 14

#####

- Materials:
1. Video demonstration tape,
Part 2, Segments 3 and 6.
 2. Sketches #3 and #4

A. Introduction

Sometimes friends do things that we don't like. We don't have to scream or hit them to make them understand how we feel. Look and listen carefully.

(show taped segment 3)

B. Discussion

1. What did Pia not like?
2. What did she say to her friends?
3. Did Pia scream or hit someone?

(show taped segment 6)

4. What did Wade do on the tape?
5. What did Dart want to play?
6. Did Wade want to play policeman?
7. What did Wade do to let Dart know he didn't want to play policeman?
8. Do you remember any situation where you had to say to a friend that you did not want to play with him? Tell me about it.

C. Activities

Annexe I

Today we are going to see Wildoo and Candoo telling us about how to be nice with friends.

(Sketches # 3 and 4)

D. Conclusion

We don't have to scream at our friends to make them understand how we feel.

Sketch 3

Material: . Wildoo and Candoo puppets
 . Board and magnets, blocks

Instructions:

Put the board and the magnets in front of the children. Then, pretend that Wildoo is building a tower with the magnets on the board. Candoo arrives and asks, "Wildoo would you like to come play policeman with me?". Wildoo answers, "I don't want to play policeman. I want to play with blocks. If you want, we can play policeman tomorrow, OK?".

Conclusion:

We don't always want to play with friends and that's OK. What is important is that we say it in a nice way to our friends, so that they don't feel sad.

Sketch 4

Material: . Two children volunteers to be Wildoo and Candoo
(Prepare in advance 2 little hats to represent Wildoo
and Candoo)
. Blocks

Instructions:

Explain to the children who play Wildoo and Candoo what they
will have to do. Repeat sketch 3 with the children.

#####

DAY 15

#####

Materials: 1. Video demonstration tape,
Part 2, Segments 12 and 14.
2. My Friends and Me, Activity 58.

A. Introduction

It's important to be nice with our friends. Sometimes, when we play with our friends, it's not always possible to do the things we want to do. We have to talk with our friends. Today we are going to discuss situations where we can't do the things we want when we are playing with our friends.

(show taped segment 12)

B. Discussion

1. What did the boy ask his friend in the film?
2. What did the other boy answer?
3. Was he upset because his friend didn't want to play with him?

Now let's look at another video.

(show taped segment 14)

4. What are the boys playing in the film?
5. What did one of the boys tell the other one?
6. Why do you think he asked the other boy to play somewhere else?
7. Did he mean to be unfriendly or nasty?

C. Activities

Today we're going to listen to a story. It's about how to be nice to a friend when we want to tell him something.

(My Friends and Me)

Activity #58 (stop at section #22)

D. Conclusion

It's important to remember that sometimes we can't always do the things we want to do when we want to. We have to talk to our friends and be nice to them by sharing our toys.

Lesson 7. I respect my friends.

Objective:

1. To encourage the children to show care and respect for their friends.

#####

Day 16

#####

- Materials:
1. Video demonstration tape,
Part 2, Segments 11 and 16.
 2. My Friends and Me, Activity 11.

A. Introduction

Our friends are important, we have to respect them. When it happens that we hurt them, we have to be nice to them. That way they feel better.

(show taped segment 11)

B. Discussion

1. What did the boy do after he hurt his friend?
2. Was he being nice to his friend?

Now let's look at another video.

(show taped segment 16)

3. What are the children playing?
4. Were the children nice to each other?

C. Activities

Our story today is about different ways of being nice and friendly when we talk to our friends.

(My Friends and Me)

Activity 11 (1 through 7 and 22)

D. Conclusion

Being nice and friendly with our friends is a good way to show them that we like them.

PART 3. Following Classroom Routines

Lesson 8. I listen to my teacher.

Objectives:

1. To encourage the children to respond immediately to their teacher's requests.

#####

Day 17

#####

Material: 1. Demonstration video-tape.
Part 3, Segments 1 and 2.

A. Introduction

The teacher is our friend too. She/he is there to help us. When she/he talks to us, we stop playing and we listen to her/him.

(show video segment 1)

B. Discussion

1. What did the boy play in the film?
2. Did he have trouble doing his puzzle?
3. What did he do to get some help?
4. What did the teacher do to help him?

(show video segment 2)

5. What did the boy do, when his teacher called him?
6. Did the boy answer right away when his teacher talked to him?

C. Activities

When we do something, it's important to try our best. That way we feel good about ourselves. Sometimes, we do things that are very hard and we need some help.

(My friends and Me)

Activity 33 (1 through 16 and 19)

Optional: Song 12 <Please help me>

D. Conclusion

Sometimes we need help. When it happens, we nicely ask our teacher to help us.

#####

Day 18

#####

Material: 1. Demonstration video-tape.
Part 3, Segments 5 and 6.

A. Introduction

Our teacher helps us a lot. She/he says things that are good for us. When she/he talks to us, we stop playing and we listen to her/him.

(show video segment 5)

B. Discussion

1. What did the teacher ask the boy to do?
2. Did the boy stop playing?
3. Did the boy do what the teacher asked him to do?

(show video segment 6)

4. What did the teacher ask the boy to do in the film?
5. What did the boy do after?
6. Do you remember situations where your teacher asked you to do something? Tell us about it.

C. Activities

We are now going to play. Try to do like the children in the film when your teacher is talking to you; stop playing and listen to her.

(My friends and Me)

Optional: Song 12 <Please help me>

D. Conclusion

It's important to remember that our teacher is saying things that are good for us. When she talks or asks us something, we should stop playing and listen to her.

Lesson 9. I follow the rules.

Objectives:

1. To encourage children to recognize rules in their classroom.
2. To teach children the importance of having rules.
3. To encourage children to respect rules.

#####

Day 19

#####

Material: 1. Demonstration video segment
 Part 1, segment 2.
 2. Game 2.

A. Introduction

At school like at home, there are rules that we should follow so that no children get in trouble or get hurt. For example, when we are at school and we are playing on the play structure, we can't go on the slide all at once. Someone can get hurt. Look and listen carefully.

(show video segment 2)

B. Discussion

1. What are the children playing?
2. Are the children going down on the slide all at the same time?
3. What are the children doing at the top of the play structure before they go down?
4. Why is it important that we place ourselves in line before we go down the slide?

C. Activities

Today we are going to play a game called <Wait in line>.

(Game 2)

D. Conclusion

When we are playing with our friends, we have to wait in line so that way there are no accidents. Waiting in line is a way of showing our friends that we respect them.

Game 2

Material: A ball and a large basket.

Instruction

Put the basket in front of the group, about 3 feet away from the children. Ask the children to get in line, then give the ball to the first one. One after the other, children are going to try to throw the ball in the basket. If they get the ball in the basket, they go back at the end of the line. If not, they go on the side and encourage the others. The winner is the one who stays until the end.

#####

Day 20

#####

Material: 1. Demonstration video segment
Part 3, segments 3 and 4.
2. Game 3.

A. Introduction

At school we learn many rules. Sometimes it can be a lot of fun to follow the rules. For example, when our teacher asks us to leave the room if we have red pants. It may happen that we forget the rules. When it happens, our teacher reminds us. Look and listen carefully.

(show video segment 3)

B. Discussion

1. What were the boys doing?
2. Why do you think the teacher calls them?
3. What is the rule to remember from the film?

(show video segment 4)

4. What did the children do in the film?
5. What did the teacher ask the children?
6. Where did the children go after?
7. We all know lots of rules. Can you tell me rules that you know at school? at home?

C. Activities

It is important that we all do our share to follow the rules. That way we are showing respect to our friends and teachers. At school, we are like a big family where everyone has to respect rules so that no children get hurt.

(Game 3)

D. Conclusion

We have to make an effort to respect the rules. We respect the rules because we like our friends and because we want to prevent accidents.

Game 3

Material: Wildoo and Candoo shapes

Instruction:

Cut Wildoo and Candoo shapes out of a large piece of paper.
Ask the children to draw something about friendships on the shapes.

Annexe I

Reference

Davis D.E. (1988). My Friends and Me. American Guidance
Service Inc.

Annexe J

Programme de renforcement positif

Reinforcement Workshop

Positive Reinforcement

This one day workshop was developed to enhance the use of positive reinforcement by the staff to manage children social behaviour in classroom settings.

What is behaviour?

We refer to the term <behaviour> to illustrate activity, action, performance, responding, response and reaction. In fact, behaviour is anything that a person says or does.

Some behaviours are troublesome because they occur too frequently. In other cases, a behaviour that is useful in a particular context may not occur frequently enough.

Examples of behavioral deficits

1. A child who does not cooperate with other children.
2. A child who does not pay attention to classroom routines

Examples of behavioral excesses

1. A child who is aggressive with others.
2. A child who frequently interrupts other children while doing a task.

One approach for correcting these deficits and excesses is to focus on observable behaviour. They manipulate the environment in order to promote behaviours that are more useful or helpful.

Q: Can you name different ways that can be used to change someone's behaviour?

Positive Reinforcement

It is an event which, when presented immediately following a behaviour, causes the behaviour to increase in frequency.

Positive reinforcer. If someone does something that is followed by a pleasant experience (i.e. positive reinforcer), then it is more likely that the person will do the same thing again when he or she encounters a similar situation.

Examples

Situation	Response	Immediate consequences	Long-term effects
1.The children have been given a task to complete.	Mark, who is often disruptive, sits quietly and works on the task.	The teacher walks over and pats him gently on the shoulder	It is more likely that Mark quietly work on a task.
2.The children are playing together on a play structure	Heather is waiting for her turn and does not push others around.	The teacher praises her in front of others and says: 'You will receive a BEST BEHAVIOUR sticker that you can bring home.	In the future, Heather is more likely to play with other children in a cooperative way.

Positive reinforcement should always be tried first if at all possible since it is often effective and it is the most pleasant. Sometimes people unintentionally provide positive reinforcers for behaviours that are not really helpful to the child. For example, some children really enjoy talking to their parents. If parents talk with their children mostly when they misbehave, they may misbehave more often, since they enjoy the talk, even if the parent is actually warning them. This is a very common mistake.

Many people think they use positive reinforcement all the time, but close observation of their interactions with children often indicates that they use positive reinforcement far less frequently than they think.

Punishment, Can it be more helpful?

Punishment is another method that can be used to change a behaviour, but there are limitations. There are many potentially harmful effects related to punishment:

1. Punishment does not establish any new behaviour; it only suppresses old behaviour.
2. Children often model or imitate adults. If adults apply punishment to children, the children are apt to do the same to others.

Sometimes it is necessary to use some types of punishment, but it is very unfortunate to use punishment to correct a situation where more positive techniques might have helped.

Selection of behaviour to be increased

1. The child engages in friendly cooperative play.

This category includes: playing together with other children; inviting others to join in their play activities; helping someone else; sharing toys.

2. The child reacts in calm and friendly ways to minor aggression and teasing; the child goes away; seeks the teacher is aid; the child ignores or does not pay attention. The child does not act aggressively or push others around or fight with others.

3. The child express himself/herself in a nice way.

The child stays calm; expresses his/her own desires or opinions in a polite way.

4. The child shows respect for their friends.

The child is being polite; sharing toys; He/she waits his/her turn when playing with other children.

5. The child responds immediately to their teacher's requests and respects the classroom's rules.

The child stops playing when the teacher talks; He/she immediately does what is expected of her/him.; he/she follows the rules (waits in line; does not push others, respects school schedules for snacks and other activities)

Types of positive reinforcement

Q: Based on your experience, what can be used to reinforce cooperative behaviours?

Types

1. Consumable: Consumable reinforcers are such things as candy, cookies, fruit and soft drinks.
2. Activity: Activity reinforcers are the opportunities given to the child to do another activity such as look at a picture book or any activity chosen by the child.
3. Manipulative: Manipulative reinforcers include the opportunities to play with a favourite toy, colour or paint, ride a tricycle.

4. Possessional: Possessional reinforcers refer to the opportunities to sit in one's favourite chair or enjoy some other item that one can possess (at least temporarily).

5. Social: Social reinforcers includes affectionate hugs, praise, smiles or any other indication of social attention.

Individual children respond differently to different type of reinforcers. It is recommended to find out what is most appealing or important for a child or a group of children and use it as a way to change behaviours.

Preschoolers need social attention from significant people around them, such as the teacher. SOCIAL REINFORCERS may be the MOST EFFECTIVE type of reinforcer TO INCREASE BEHAVIOURS. Their use may be most consistent with the personal preferences of many adults.

20-day trial

For the next 20 days, during free play activities (inside or outside), pay attention to the behaviours described above, in summary below:

1. Friendly cooperative play
2. React in a friendly way to minor aggression and teasing
3. Express themselves in a nice way
4. Show respect to friends
5. Follows class routines
6. Respond immediately to their teacher's requests.

When you become aware of the presence of any of these behaviours, give reinforcement. To do so, praise (social reinforcement) the child's behaviour in front of other children. Ignore any other behaviours (as much as possible). Here are some suggestions that will help you to be effective in using reinforcement:

1. Be pleasant when praising.
2. Specify what pleases you about the way the child is behaving
3. Avoid adding unpleasant comments to praise
(Example: You are very nice with others. Why can't you do that more often?)
4. Try to deliver reinforcers as soon as possible after the behaviour appears.

Indicate on the chart how many times, on average, you have been using reinforcement and for what behaviour.

Reinforcement - 20-days trial

Teacher's initials: _____ Date: _____

Instructions:

This questionnaire is aimed at gathering daily information about positive reinforcement of social behaviours.

1. How many times did you give positive reinforcement today? _____

2. What kind of behaviour did you reinforce today?
(Put a check mark next to each behaviour that you reinforced)

- _____ Friendly play
- _____ React in a friendly way to being teased
- _____ Express feeling appropriately
- _____ Show respect to other children and to teacher
- _____ Follow class routine
- _____ Comply with teacher's instruction

Annexe K
Programme d'intervention centré sur l'enfant
Evaluation de l'utilisation du manuel

Friendship Month Demonstration Manual
Reliability - Coding Sheet

Coder: _____
Date: _____

Introduction

- . fundamental concepts were all presented....._____
- . fundamental concepts were partially presented....._____
- . Not presented....._____

Video segment

- . presented....._____
- . not presented....._____

* In case of 2 video segments, the second one was:

- . presented....._____
- . not presented....._____

Discussion

- . all of the prescribed questions were asked....._____
- . some of the prescribed questions were asked....._____
- . none of the prescribed questions (or reasonable equivalent) were asked....._____

* In case of 2 sets of questions, the second set was:

- . all of the prescribed questions were asked....._____
- . some of the prescribed questions were asked....._____
- . none of the prescribed questions (or reasonable equivalent) were asked....._____

Activities

Introduction

- . fundamental concepts were all presented....._____
- . fundamental concepts were partially presented....._____
- . Not presented....._____

* If songs were involved:

- . presented....._____
- . not presented....._____

* If stories were involved:

- . presented....._____
- . not presented....._____

* If activities were involved:

In case of a structured activity:

- . fundamental concepts were all presented....._____
- . fundamental concepts were partially presented....._____
- . not presented....._____

In case of a play or games:

- . presented.....
- . not presented.....

Conclusion

- . fundamental concepts were all presented.....
- . fundamental concepts were partially presented.....
- . not presented.....

Annexe L
Questionnaire d'évaluation - Atelier sur le renforcement positif
(Avant-atelier)

Reinforcement Workshop

Positive reinforcement (Version A)

This questionnaire will help us see how much you already know about positive reinforcement prior to the workshop. Your participation is an important part of the success of this programme and will help us to add further refinement to its future utility.

Please indicate your answers on the questionnaire.

1. Any events that increase the probability that a particular response will be repeated is called:
 - (a) motivation
 - (b) reinforcement
 - (c) cognitive strategies
 - (d) imitation
2. In using positive reinforcement, which of the following activities is NOT likely to be used?
 - (a) teachers tell parents about how their child behaves
 - (b) students receive treats at the end of the week for good behaviours.
 - (c) compliment student for good grades.
 - (d) send a child to do what he wants even though he has not completed his work.
3. What is the most important thing to consider when choosing a type of reinforcer?
 - (a) it has to vary.
 - (b) it has to be something that is available.
 - (c) it has to be something that the student values.
 - (d) it will vary depending on the child's age.

4. Students in kindergarten are told specifically what behaviours are unacceptable and what the consequences of such behaviours will be. One problem with this approach is that:

- (a) students will then know what punishments will be forthcoming.
- (b) focusing on punishments may create a situation in which students work only to avoid punishment.
- (c) students will not believe that these negative consequences will follow poor work and misbehaviour.
- (d) none of the above.

5. In working with young children, what is one of THE MOST important thing to remember?

- (a) the reinforcer should be appropriate for the individual child.
- (b) the reinforcer should be given as soon as possible after the desired behaviour occurred.
- (c) reinforcers should be varied.
- (d) none of the above.

6. In Mr. Rafter's class, children who do a perfect job at putting toys away were allowed to engage in an enjoyable activity and the percentage of children doing very well at putting toys away increased. One way to improve on this procedure would be to:

- (a) give children stickers or some material reward.
- (b) set the goal lower than perfect and then slowly make the standards for reward more rigorous.
- (c) require children to do more classroom routines.
- (d) do not pay attention to the children who did well at putting toys away because they had misbehaved during the day.

7. A behaviour will be likely to increase THE MOST if reinforcement comes:

- (a) every once and a while.
- (b) shortly after the behaviour.
- (c) whenever possible.
- (d) before the behaviour.

8. Social reinforcer refers to:

- (a) allowing a student to play a game he likes.
- (b) allowing a student to do whatever he likes to do for 30 minutes.
- (c) giving a student a 'Good Work' sticker when he completes his work.
- (d) praising a student who picked a piece of paper off the floor.

9. A teacher uses a method that did not establish any new behaviour. This represents one of the disadvantage of the following method used by the teacher:

- (a) positive reinforcement
- (b) notation
- (c) negative reinforcement
- (d) punishment

10. Which of the following events presents appropriate procedures to use with young children?

- (a) teacher says, "GOOD JOB", and leaves the child to continue his good work.
- (b) teacher tells the child that he is not pleased with the way he behaves.
- (c) teacher smiles and explains what he specifically liked about how the child behaves.
- (d) teacher says that he will give five dollars at the end of the week for the best behaved child of the week.

Thank you.

Annexe M

**Questionnaire d'évaluation - Atelier sur le renforcement positif
(Après-atelier)**

Reinforcement Workshop

Positive Reinforcement (Version B)

This questionnaire is designed to help us see how much you have learned about positive reinforcement and to gather your comments about the workshop. Your participation is an important part to the success of this programme and will help us to add further refinement to its future utility.

Please indicate your answers on the questionnaire.

1. At a teacher's meeting, one teacher argues that to improve conduct and work, teachers should provide positive consequences when students perform the desirable behaviours. A term that fits this situation is:

- (a) cognitive conflict
- (b) imitation
- (c) reinforcement
- (d) notification

2. In one middle school in Ottawa, positive reinforcement has become a school-wide effort. Which of the following activities is used?

- (a) teachers make phone calls to tell parents that their children have done something well.
- (b) students who are polite receive cards that can be turned in for free treats.
- (c) students who receive good grades are given special parties.
- (d) all of these are used.

3. It is established that the most effective way to help a child change his behaviour is to give him feedback about what he did. Corrective feedback should be given by:

- (a) the teacher using praise and then giving information,
- (b) the teacher simply giving information to the child,
- (c) the teacher describing the positive and negative aspects of the child's behaviour,
- (d) the teacher using praise or any reinforcers, and giving information whenever possible.

4. Overemphasis on punishment and a lack of positive reinforcement in the classroom can lead to a situation in which:

- (a) students are confused about what will happen to them if they miss assignments
- (b) students may do just enough work to avoid punishment but no more
- (c) teachers may lose their ability to teach students the fundamental academic skills
- (d) students do so much work that they become fatigued

5. Which rule of reinforcement is especially important to remember when working with young children?

- (a) the reinforcer should be given as soon after the desired behaviour as possible
- (b) reinforcers should be varied
- (c) reinforcers should be given on a fixed interval basis whenever possible
- (d) none of the above

6. Which of the following is NOT an example of a social reinforcer?

- (a) allowing a student to play a game when he does a good job
- (b) smiling at a student who is behaving correctly
- (c) giving a student attention when he completes his work
- (d) praising a student who picked a piece of paper off the floor

7. Which of the following statements concerning praise is INCORRECT?

- (a) It is a potent reinforcer
- (b) It meets with public approval
- (c) Students satiate on praise rather quickly
- (d) It is quick and easy to give

8. One disadvantage of using punishment to control inappropriate behaviour in children is that it:

- (a) is never effective in stopping misbehaviour
- (b) is difficult to use
- (c) is too time-consuming for the amount of results
- (d) does not establish any new behaviour

9. In order for reinforcement to be effective, it must come:

- (a) before the behaviour
- (b) shortly after the behaviour
- (c) whenever possible
- (d) every once and a while

10. Which of the following procedures is suggested for young children:

- (a) be clear about how you expect the child to behave
- (b) start with lower expectation and slowly increase the standards
- (c) be patient
- (d) all of the above

Thank you.

Annexe N

Questionnaire d'évaluation des compétences sociales

Kohn Social Competence Scale

Child's Name: _____

Teacher: _____

School or Centre: _____

64-item Social Competence Scale

This scale is designed to measure the degree of competence with which a 3- to 6-year-old child masters various aspects of a half-day preschool or kindergarten program. The scale consists of 64 statements about a child's behaviour. You are asked to rate each statement in terms of the frequency with which you have observed the behaviour during the most recent week.

Circle the number that corresponds to the category (1=Hardly ever or never; 2=seldom; 3=sometimes; 4=often and 5=very often or always) which, in your judgment, is most descriptive of this child's behaviour during the most recent week.

Please do not consult with anyone concerning your ratings. We are interested in responses that are based on your knowledge of and experience with the child. These records are being used as part of an independent research project and are strictly confidential.

Instructions:

Base your rating on the child's behaviour during the most recent week. Consider only what the child did during that time period and try to disregard prior behaviour and actions.

Consider each statement independently. It is well known that children may exhibit seemingly contradictory behaviour.

Base your ratings on how you have observed the child functioning in the classroom.

Some items contain a number of specific behaviours that are only slightly different from each other. Do not hesitate to make a rating even though the child does not exhibit all of the specific behaviours.

Answer every item. Do not leave any blanks.

Do not hesitate to use the extreme points where appropriate.

Annexe N

1. Child seems eager to try new things.	1	2	3	4	5
2. Child seeks adult attention by crying.	1	2	3	4	5
3. Child easily loses interest and flits from one activity to another.	1	2	3	4	5
4. Child is responsible in carrying out requests and directions.	1	2	3	4	5
5. Child seeks physical contact with teacher.	1	2	3	4	5
6. Child adds freely (verbally or non-verbally) to teacher's suggestions.	1	2	3	4	5
7. When making a change from one activity to another, child resists entering the new activity.	1	2	3	4	5
8. Child shies away and withdraws when approached by other children.	1	2	3	4	5
9. Child responds with immediate compliance to teacher's direction.	1	2	3	4	5
10. Child shows enthusiasm about work or play.	1	2	3	4	5
11. Child frowns, shrugs shoulders, pouts, or stamps foot when suggestion is made by teacher.	1	2	3	4	5
12. Other children copy this child's ideas for play.	1	2	3	4	5
13. Excessive praise and encouragement from teacher is required for child to participate in activities.	1	2	3	4	5
14. Other children seem unwilling to play with this child.	1	2	3	4	5
15. Child is unwilling to carry out reasonable suggestions from teacher even when having difficulty.	1	2	3	4	5
16. Child feels comfortable enough with other children to be able to express his/her own desires or opinions.	1	2	3	4	5
17. Child hits teacher.	1	2	3	4	5

18. Child is fearful in approaching other children.	1	2	3	4	5
19. Child can accept teacher's ideas and suggestions for play or ways of playing.	1	2	3	4	5
20. Child gets willing cooperation from most other children.	1	2	3	4	5
21. Child gives the appearance of complying with teacher's suggestions, but does not do suggested activity.	1	2	3	4	5
22. Child is bossed and dominated by other children.	1	2	3	4	5
23. Child's ideas have impact on many children in the classroom.	1	2	3	4	5
24. Child rebels physically, for example: has temper tantrums, hits, kicks, etc...	1	2	3	4	5
25. Child easily gets attention of other children.	1	2	3	4	5
26. Child has difficulty defending his/her own rights with other children.	1	2	3	4	5
27. Child cooperates with rules and regulations.	1	2	3	4	5
28. Child dawdles when required to do something.	1	2	3	4	5
29. In play with other children, child can shift between leading and following, depending on the situation.	1	2	3	4	5
30. Child reacts negatively to teacher's ideas and suggestions for play activities.	1	2	3	4	5
31. Child is unable to occupy himself/herself without other children directing activities for him/her.	1	2	3	4	5
32. Child is willing to turn to other children for help and assistance .	1	2	3	4	5
33. Child actively defies teacher's rules and regulations.	1	2	3	4	5

Annexe N

34. Child can give ideas to other children as well as go along with their ideas.	1	2	3	4	5
35. Child expresses open defiance against authority.	1	2	3	4	5
36. Child appears at a loss in unstructured free-play types of activities.	1	2	3	4	5
37. Child easily makes the change from one activity to the next.	1	2	3	4	5
38. Child seems to enjoy both play with other children and by himself/herself.	1	2	3	4	5
39. Child is hostile or aggressive with other children, for instance: pushes, taunts, bullies, etc...	1	2	3	4	5
40. Child can be independent of adults in overcoming difficulties with other children or activities.	1	2	3	4	5
41. Child has to be a leader in order to participate in activities with other children.	1	2	3	4	5
42. Child participates in a half-hearted way.	1	2	3	4	5
43. Child takes possession of other children's equipment without their permission.	1	2	3	4	5
44. Child demonstrates little interest in things and activities.	1	2	3	4	5
45. Child is open to the ideas and suggestions of other children.	1	2	3	4	5
46. Child is responsible in following through on routines, for example: getting dressed or undressed, washing hands, etc...	1	2	3	4	5
47. Child is quarrelsome.	1	2	3	4	5
48. Child can communicate his/her needs to the teacher.	1	2	3	4	5
49. Child is bossy and dominating with other children.	1	2	3	4	5

50. Child spends time sitting around, looking around, or wandering around aimlessly.	1	2	3	4	5
51. Child can remain alert and interested in an activity.	1	2	3	4	5
52. Child prevents other children from carrying out routines.	1	2	3	4	5
53. Child succeeds in getting others interested in what he/she is doing.	1	2	3	4	5
54. Child shows interest in only a few types of things.	1	2	3	4	5
55. Child puts things away carefully.	1	2	3	4	5
56. Child is unwilling to play with other children except on his/her own terms.	1	2	3	4	5
57. Child responds well when the activity is planned or directed by the teacher.	1	2	3	4	5
58. Child disrupts activities of others.	1	2	3	4	5
59. Child seeks adult aid for each step of activity.	1	2	3	4	5
60. Child can participate actively in structured activities as well as free-play type of activities.	1	2	3	4	5
61. Child resists going along with the ideas of other children.	1	2	3	4	5
62. Child easily gives up when confronted with a difficulty.	1	2	3	4	5
63. Child can be independent of adults in having ideas about or planning activities.	1	2	3	4	5
64. Child has trouble keeping to the rules of the game (disregard when child does not know or understand rules).	1	2	3	4	5

Annexe 0

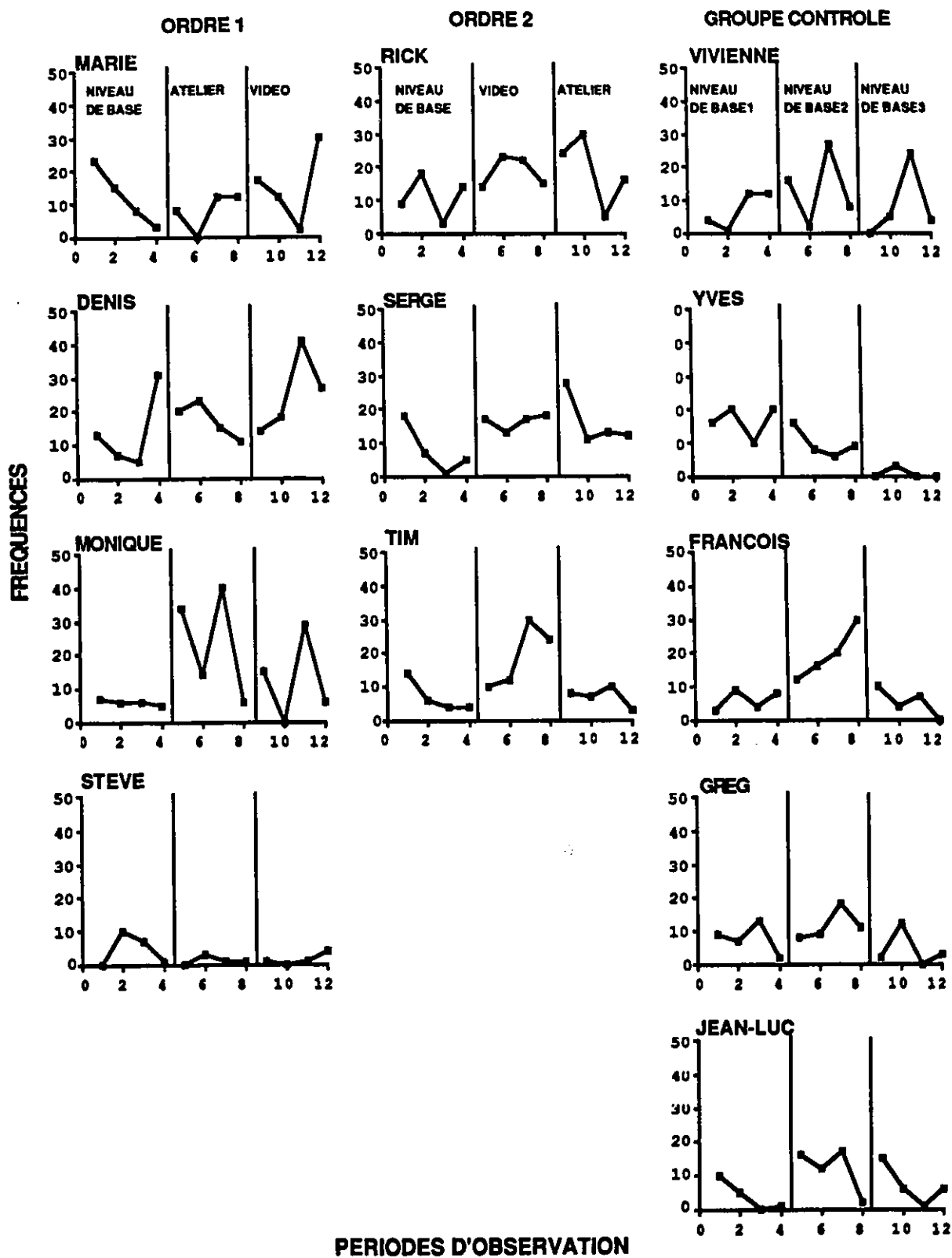
Comportements de jeu selon le contexte

Évaluation des comportements de jeu des enfants "à risque" selon le contexte du jeu (intérieur et extérieur)

Les Figures 17 à 20 présentent les fréquences de comportements de jeu coopératifs et agressifs pour chacun des enfants "à risque".

Coopération. Dans l'ensemble, selon les résultats présentés aux Figures 17 et 18, les enfants "à risque" étaient plus coopératifs dans le contexte du jeu à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur. Ces observations sont particulièrement évidentes dans le cas des enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive comparativement aux enfants du groupe contrôle (voir les Figures 17 et 18).

Agressivité. À partir des données présentée aux Figures 19 et 20, les enfants "à risque" étaient aussi agressifs que les enfants du groupe contrôle. Toutefois, les résultats suggèrent que les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive étaient moins agressifs, particulièrement dans le contexte du jeu intérieur.



**FIGURE 17. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS COOPERATIFS (INTERIEUR)
SELON LA CONDITION ASSIGNEE**

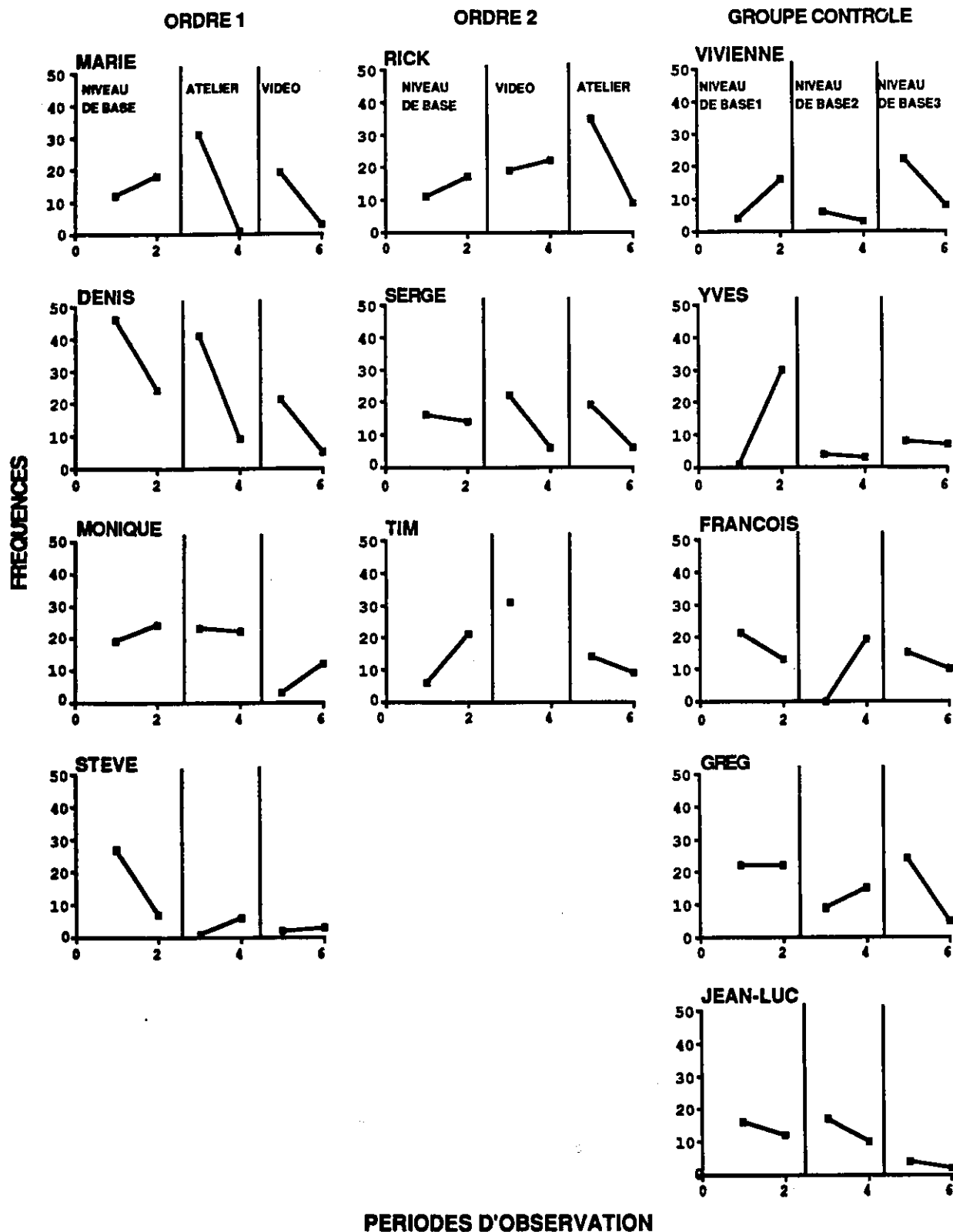


FIGURE 18. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS COOPERATIFS (EXTERIEUR) SELON LA CONDITION ASSIGNEE

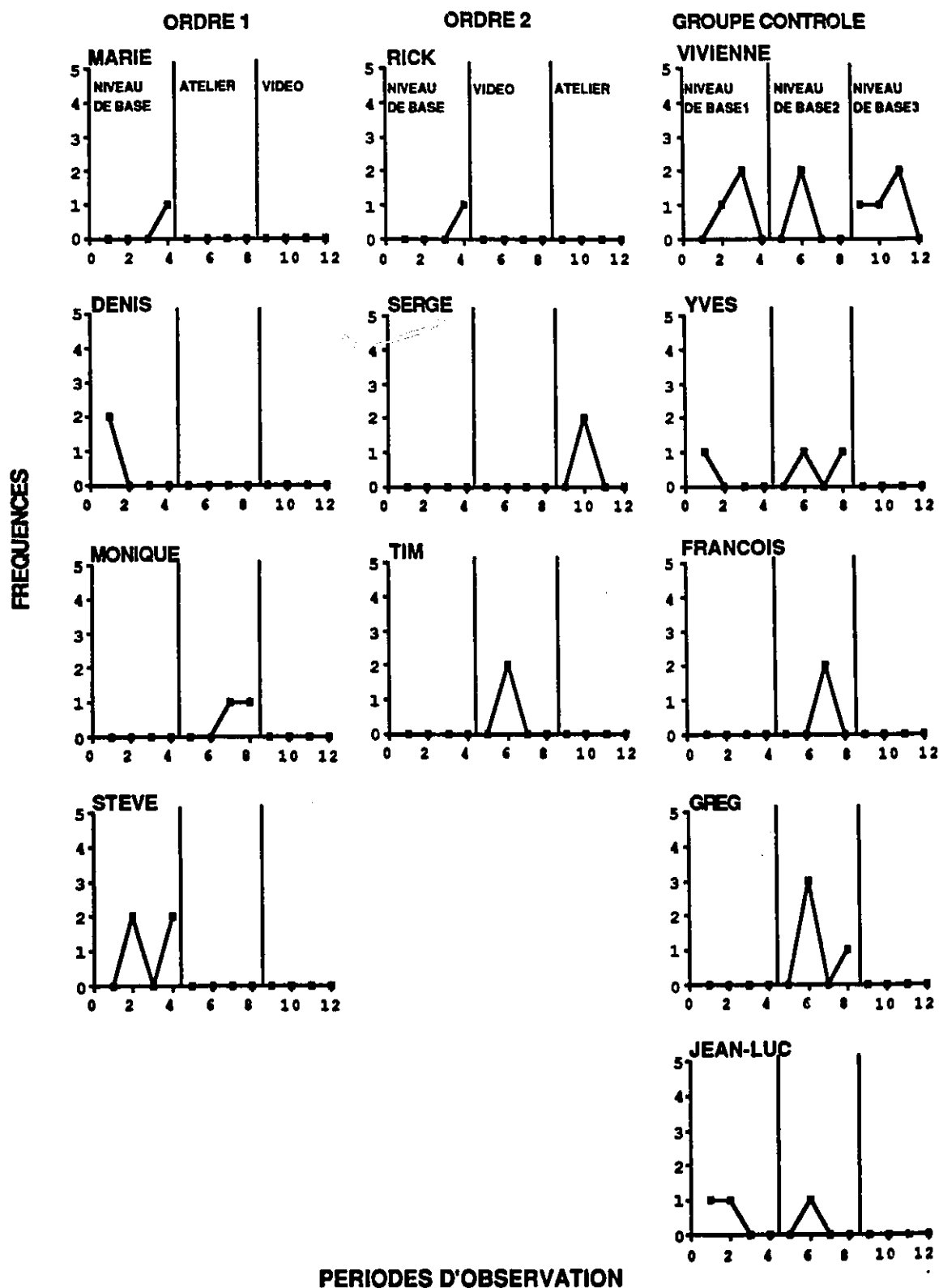


FIGURE 19. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS AGRESSIFS (INTERIEUR) SELON LA CONDITION ASSIGNEE

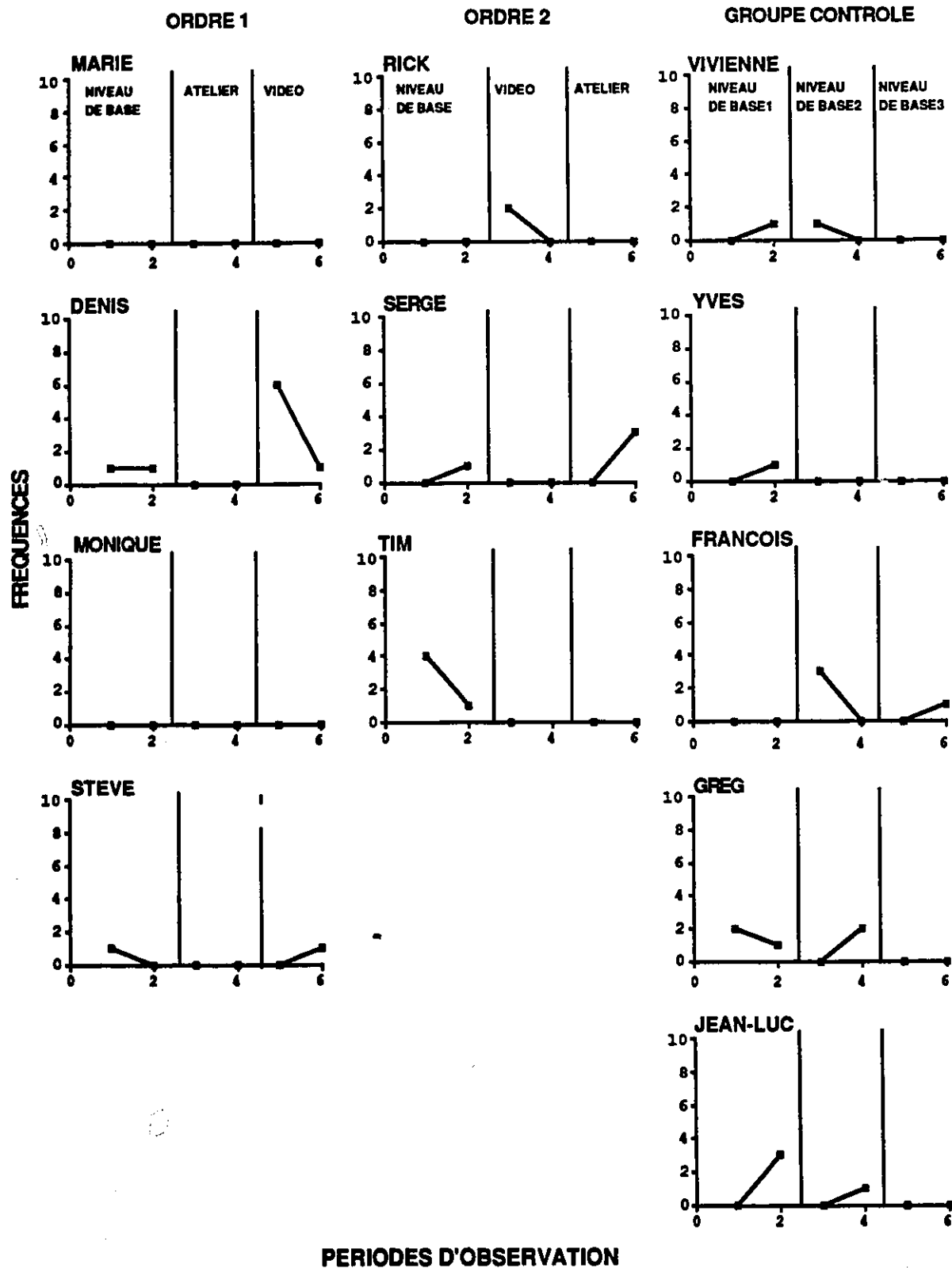


FIGURE 20. FREQUENCES DE COMPORTEMENTS AGRESSIFS (EXTERIEUR) SELON LA CONDITION ASSIGNEE

Annexe P

Résultats sur les scores sociométriques standardisés

Dans le cas des enfants "à risque" seulement, des analyses ANOVA ont été effectuées comparant les résultats des enfants qui ont reçu une intervention à ceux du groupe contrôle. Les résultats obtenus sur les fréquences de nominations et de désignations comportementales reçues des pairs (scores standardisés) sont rapportés à l'aide d'une série de graphiques. Ces graphiques représentent une série d'études faites avec ($n = 1$) afin de regarder les changements quantitatifs pour chacun des enfants "à risque". Par la suite, les résultats d'analyses ANOVA sont rapportés sur les données recueillies pour l'ensemble de la population. Ces analyses comparent tous les enfants "à risque" qui ont subi une intervention au groupe de comparaison (i.e. non à risque). Finalement, des analyses ANOVA et MANOVA avec mesures répétées ont été effectuées afin de vérifier les changements dans l'évaluation des pairs selon le facteur temps.

Analyses pour les enfants "à risque" seulement

Évaluation des pairs. Les scores standardisés de nominations positives, négatives et de préférence sociale ont été calculés pour chacun des enfants avant et après la première et deuxième intervention. Les résultats chez les enfants "à risque" sont présentés à partir de graphiques selon les différentes conditions et selon l'ordre de présentation des programmes (voir Figures 21 à 23).

Un examen des Figures 21 à 23 sur les nominations positives, négatives et de préférence sociale montre que, dans l'ensemble,

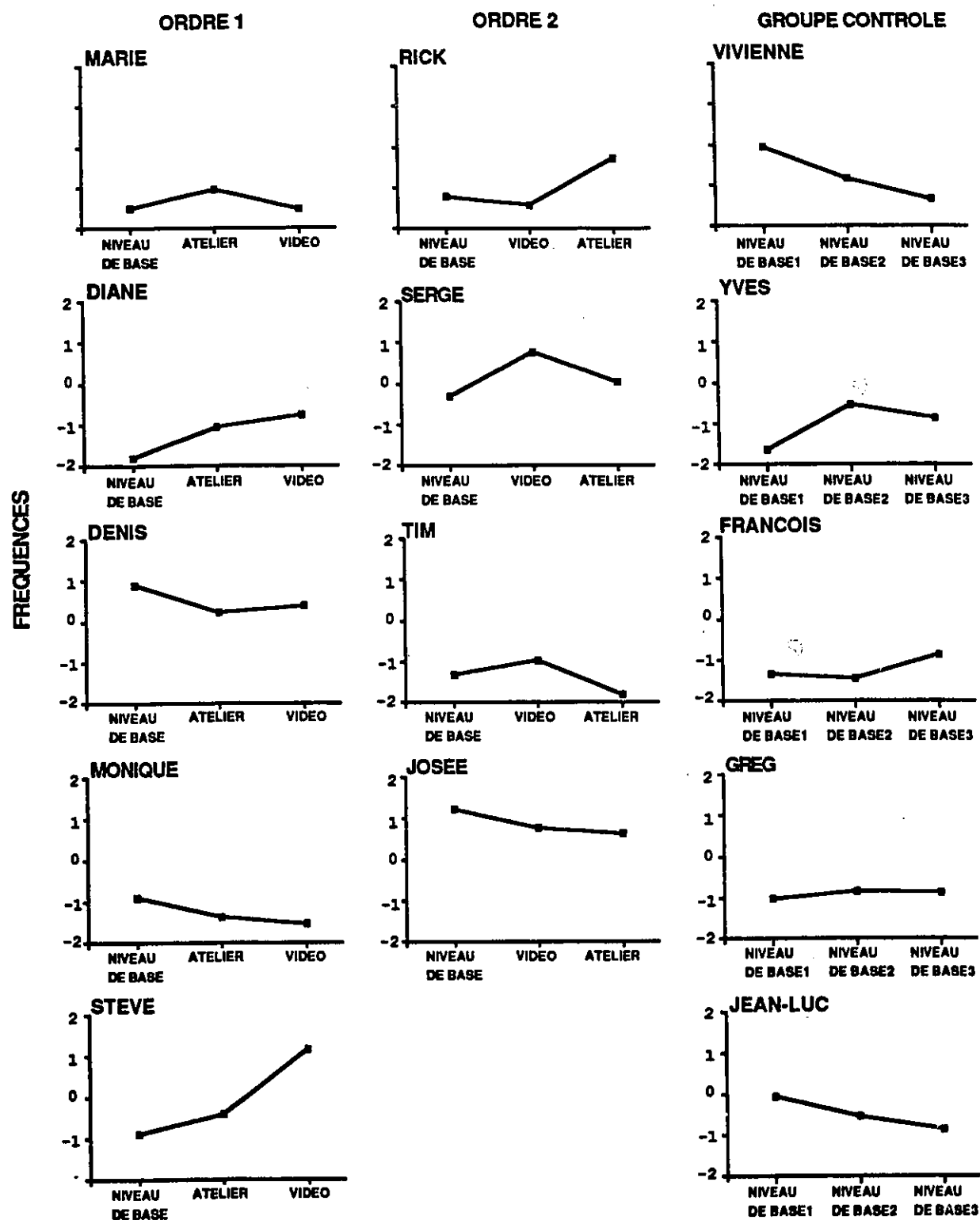


FIGURE 21. NOMINATIONS POSITIVES RECUES (SCORES Z) SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

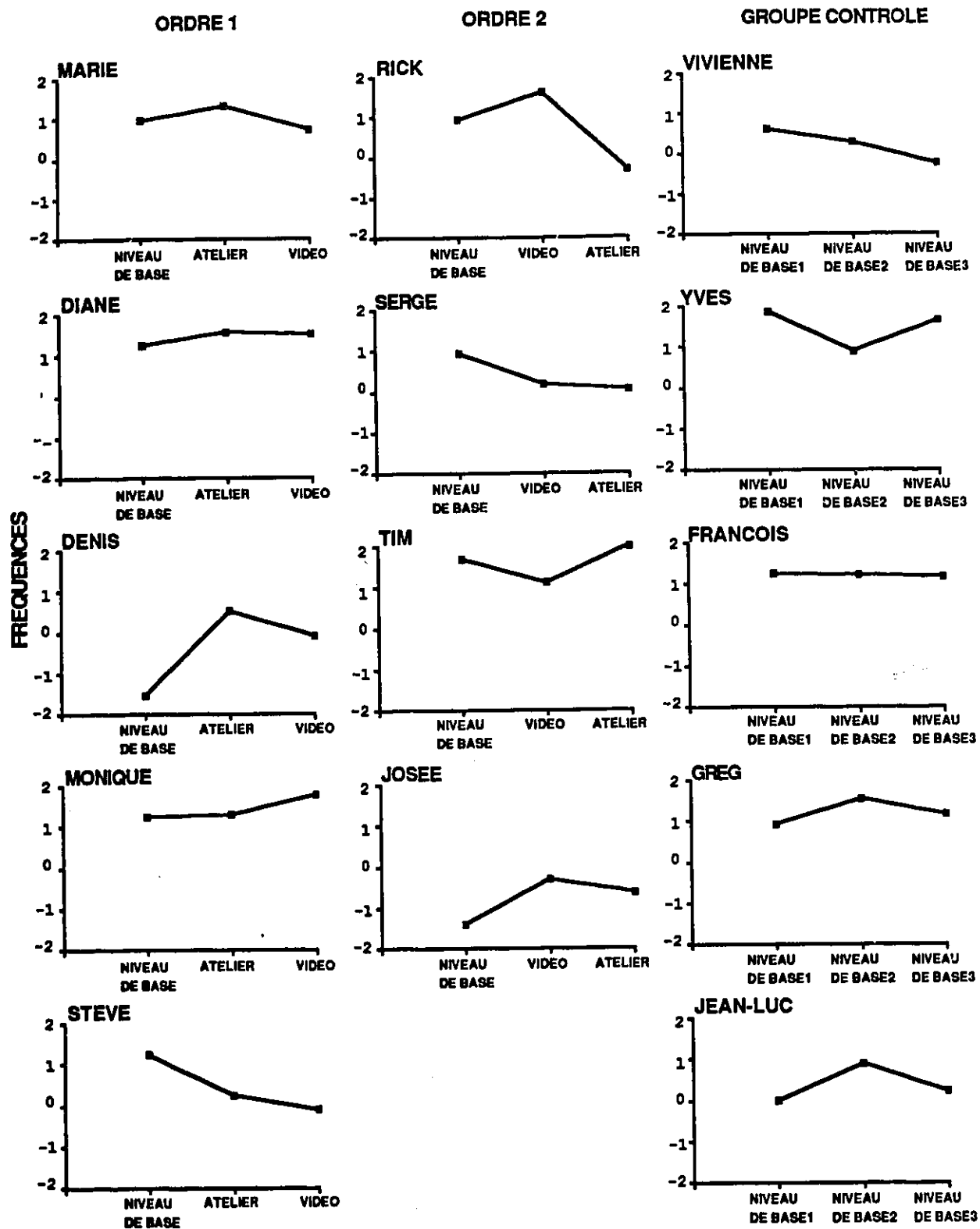


FIGURE 22. NOMINATIONS NEGATIVES RECUES (SCORES Z) SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

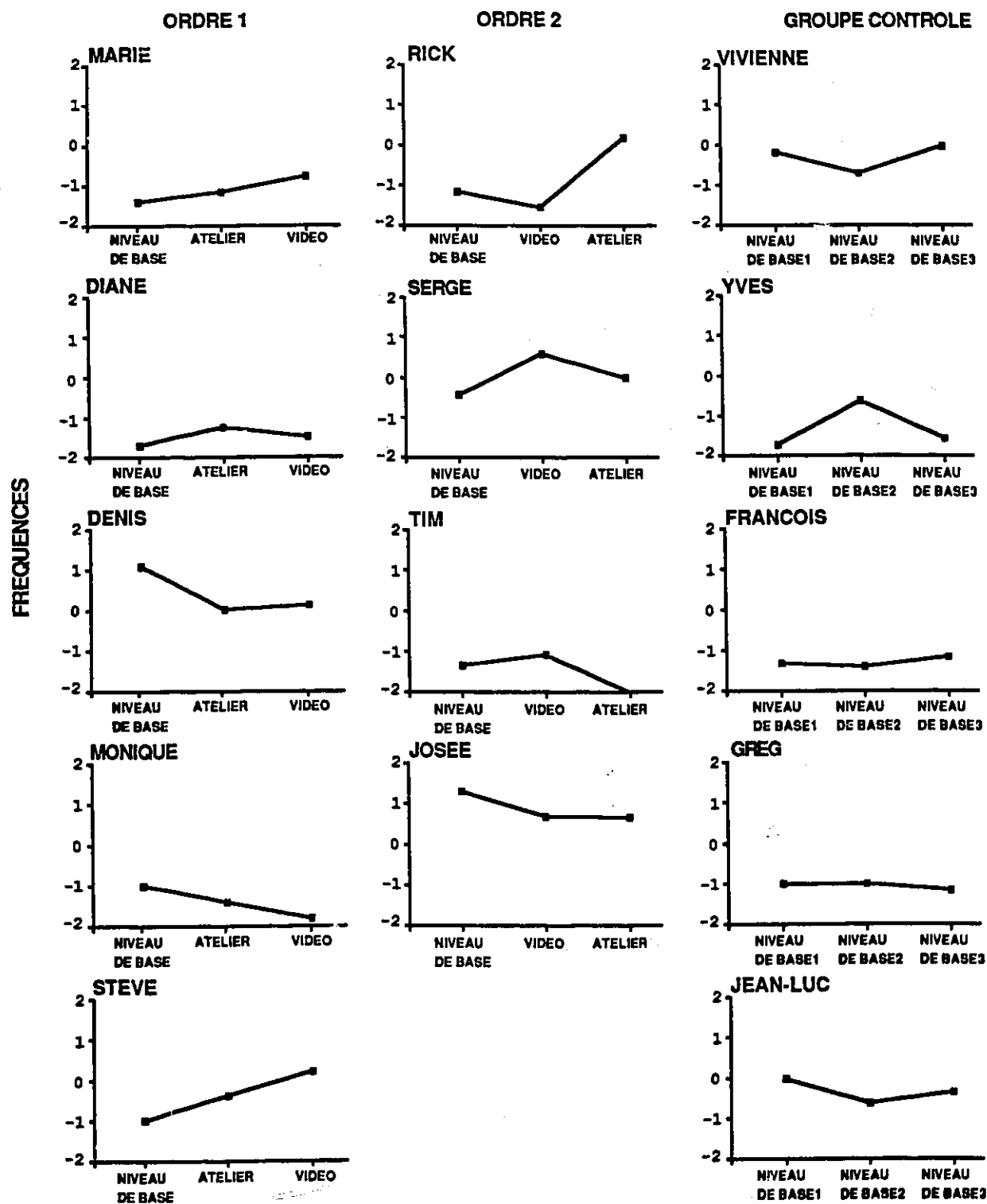


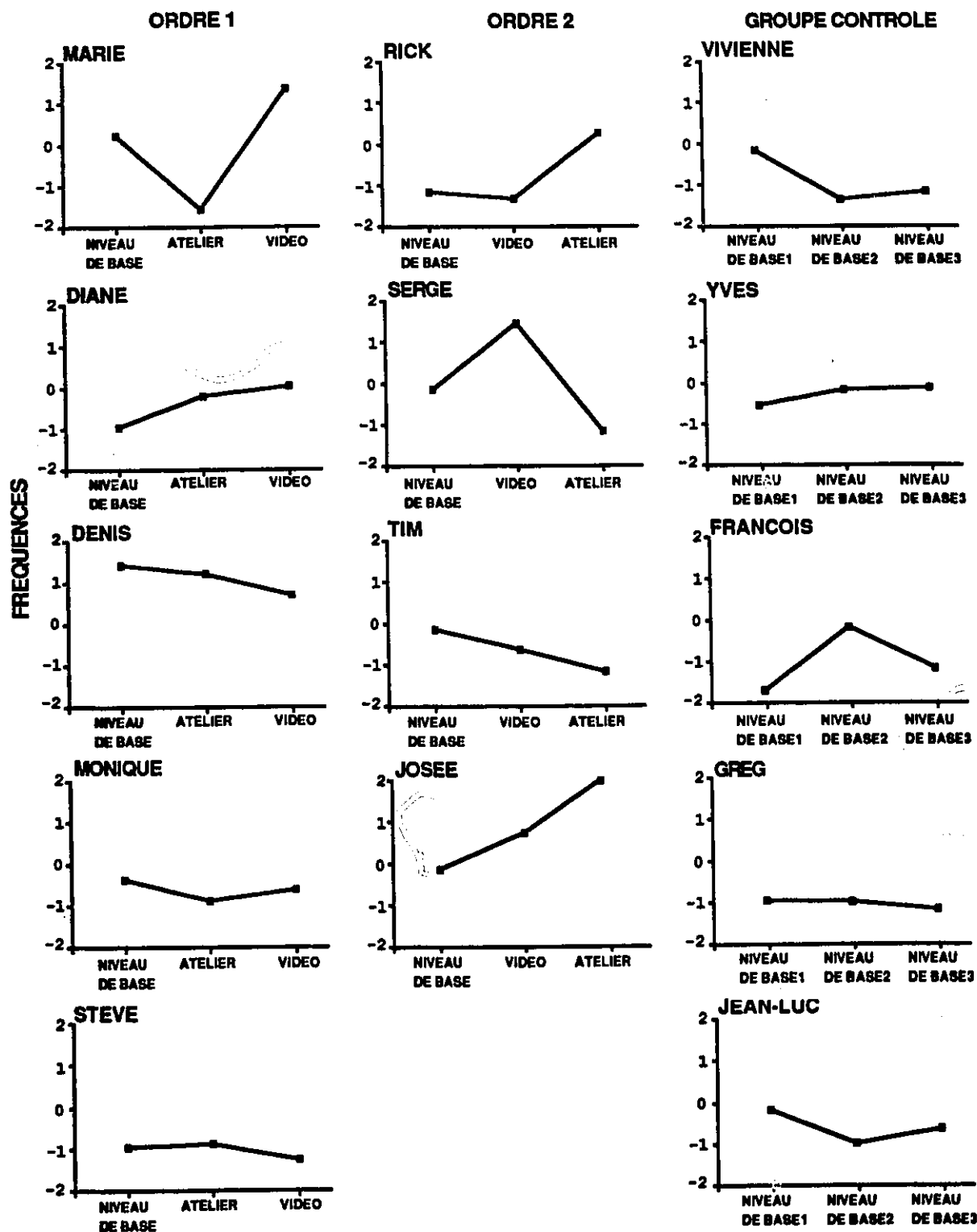
FIGURE 23. PREFERENCES SOCIALES (SCORES Z) SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

les enfants "à risque" recevaient une évaluation plus positive, moins négative et étaient davantage préférés comme partenaire de jeu par leurs pairs, particulièrement suite à la première intervention. Le profil de préférence sociale des enfants "à risque" du groupe contrôle (Vivienne, François, Greg et Jean-Luc) est marqué par une diminution, suivant la première intervention, comparativement aux enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive (Marie, Diane, Steve, Rick, Serge, Tim et Josée).

Selon les résultats d'analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis effectuées sur les scores sociométriques standardisés au milieu de l'année, aucune différence significative n'est ressortie entre les enfants "à risque" qu'ils aient ou non reçu une intervention. Des résultats similaires sont observés sur les scores sociométriques standardisés à la fin de l'année relative aux fréquences de nominations positives, négatives et de préférence sociale reçues des pairs ($p > .05$).

Désignations comportementales. Les scores standardisés des enfants "à risque" sont également présentés à partir de graphiques pour chacune des catégories de comportements, soit: coopération, comportements dérangeants, agressivité et leadership (voir Figures 24 à 27).

Tel qu'il apparaît à l'examen des Figures 24 à 27, les enfants "à risque" recevaient autant de désignations comportementales qualifiant leurs comportements comme étant agressifs tout au long de l'année. En effet, l'on remarque une



**FIGURE 24. DESIGNATIONS COMPORTEMENTALES-COOPERATION (SCORES Z)
SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES
PROGRAMMES**

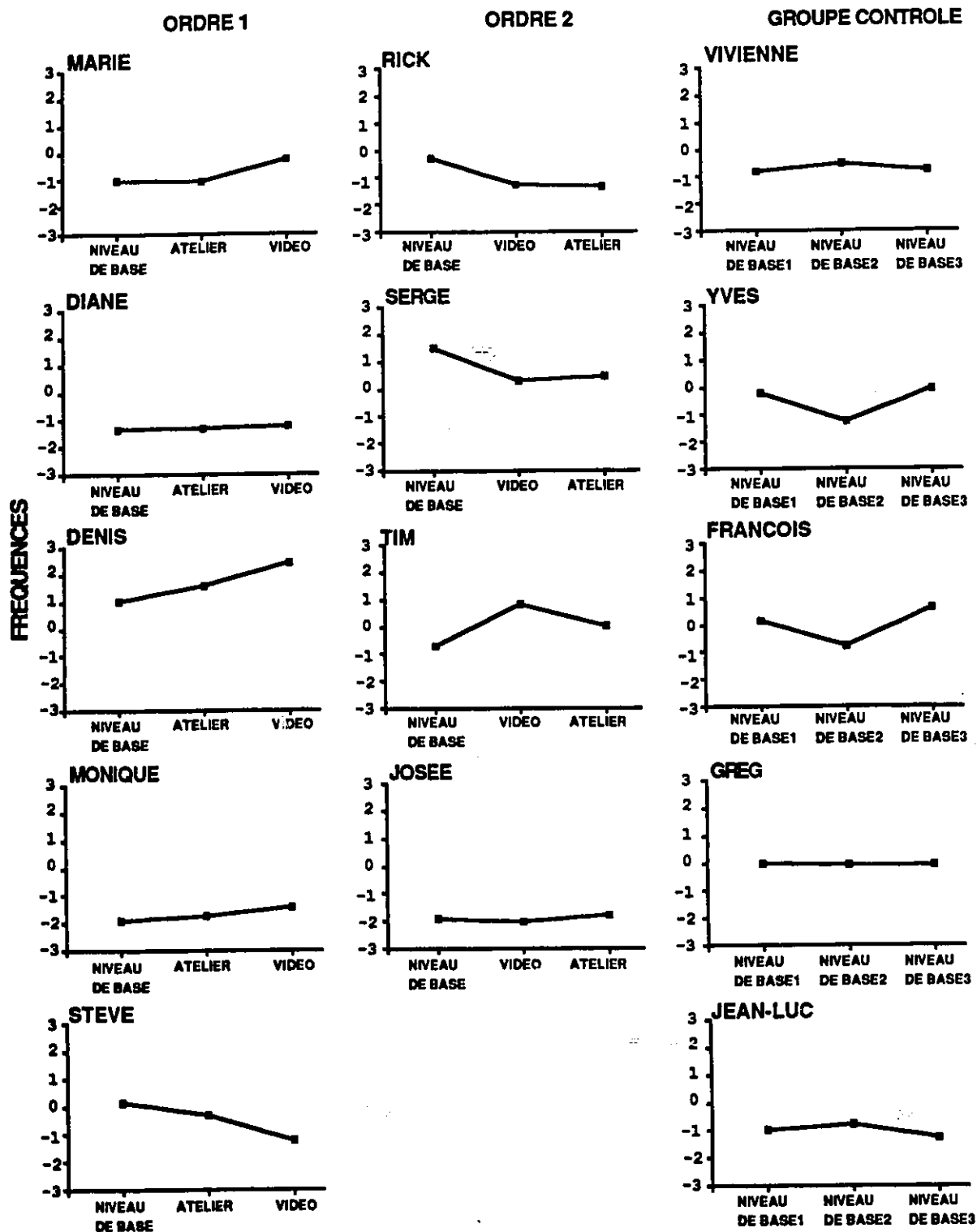


FIGURE 25. DESIGNATIONS COMPORTEMENTALES- COMPORTEMENTS DERANGEANTS (SCORES Z) SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES

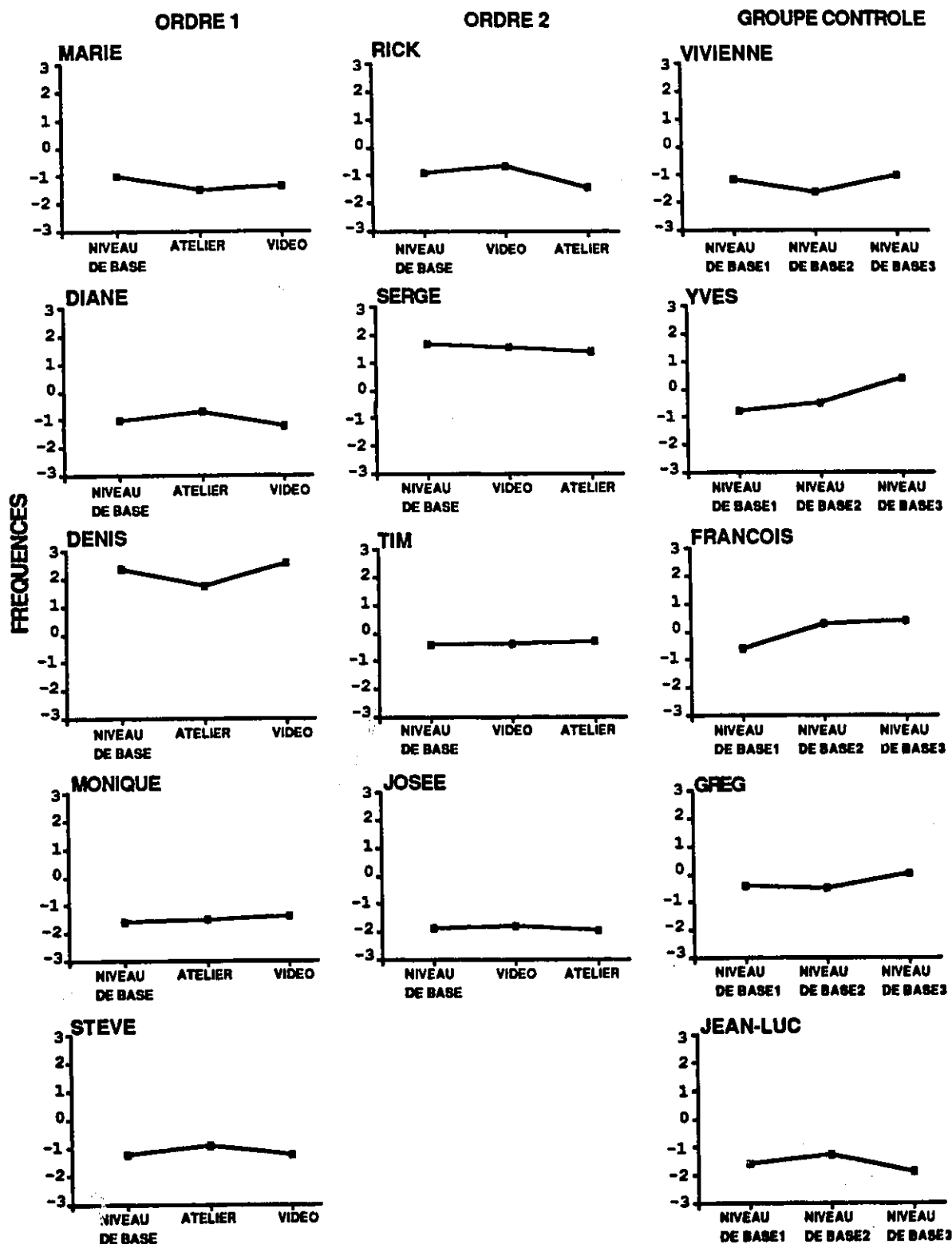
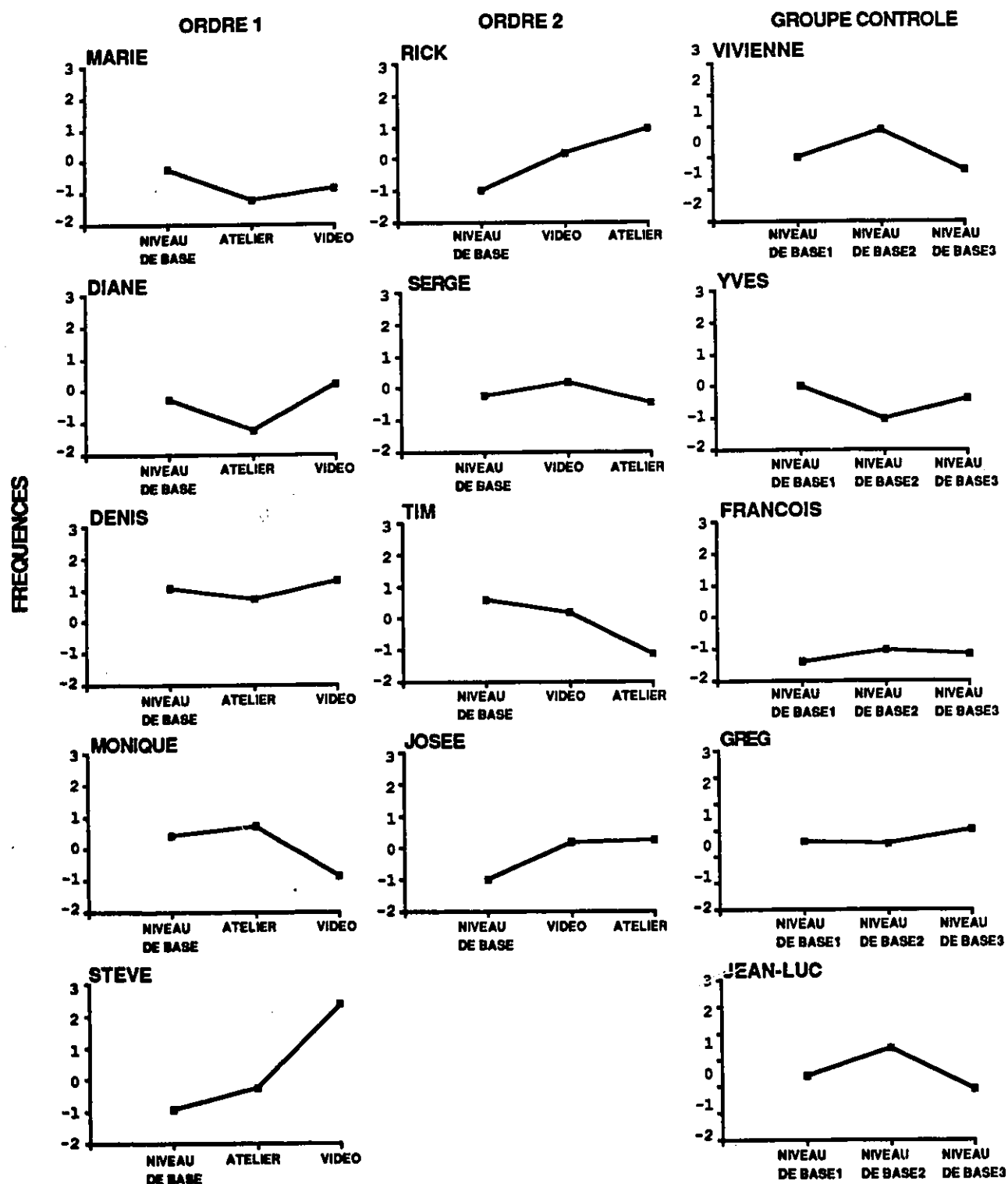


FIGURE 26. DESIGNATIONS COMPORTEMENTALES-AGRESSIVITE (SCORES Z) SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES



**FIGURE 27. DESIGNATIONS COMPORTEMENTALES-LEADERSHIP (SCORES Z)
SELON LA CONDITION ASSIGNEE ET L'ORDRE DE PRESENTATION DES
PROGRAMMES**

diminution des comportements coopératifs et, dans l'ensemble, une augmentation de la fréquence de comportements agressifs et dérangeants à la fin de l'année (voir Ordre 1: Marie; et Ordre 2: Rick et Serge comparativement aux enfants "à risque" du groupe contrôle.

Des analyses non-paramétriques Kruskal-Wallis effectuées sur les fréquences de désignations comportementales reçues au milieu de l'année et à la fin de l'année n'indiquent aucune différence significative entre les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes d'intervention préventive et ceux du groupe contrôle sur toutes les échelles de désignations comportementales ($p > .05$).

Évaluation de l'efficacité des programmes d'intervention préventive selon l'ensemble de la population

L'efficacité des programmes d'intervention a été vérifiée à l'aide d'une série de Test-T séparément pour les enfants qui ont subi une intervention et ceux du groupe contrôle, afin de démontrer les changements possible en fonction du facteur temps.

Pour les enfants qui ont participé aux programmes d'intervention, les résultats révèlent qu'il n'existe aucune différence significative entre les scores obtenus avant et après chacune des périodes d'intervention ($p > .05$).

Comparaison entre tous les enfants "à risque" à ceux du groupe de comparaison.

Des analyses ANOVA ont été effectuées afin de comparer les enfants "à risque" qui ont participé aux programmes

d'intervention préventive à ceux du groupe de comparaison, au milieu et à la fin de l'année.

Milieu de l'année

Le Tableau 22 présente les résultats standardisés sur les mesures d'évaluation des pairs chez les enfants "à risque" et ceux du groupe de comparaison.

Évaluation des pairs. Les analyses effectuées au milieu de l'année, soit après la première intervention indiquent que les enfants "à risque" recevaient plus de nominations négatives, moins de nominations positives et étaient également moins préférés comme partenaire de jeu comparativement au groupe de comparaison. Une différence particulièrement marquée a été observée relative aux nominations négatives reçues des pairs. Toutefois, dans le cas des nominations positives, l'utilisation d'un indice Bonferonni de signification n'indique aucune différence. De même, un examen des résultats obtenus sur les désignations comportementales reçues suggère que les enfants "à risque" étaient perçus plus négativement par leurs pairs, en ce que leurs comportements étaient perçus comme dérangeants comparativement au groupe de comparaison. Aucune différence significative n'a été observée quant à la fréquence de désignations comportementales reçues sur les échelles de coopération, d'agressivité et de leadership (voir Tableau 22).

À la fin de l'année

Évaluation des pairs. Au niveau de la perception sociale, les différences remarquées entre les enfants "à risque" et le

Tableau 22

Moyennes standardisées (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon le statut "à risque" au milieu de l'année.

Variables	Groupe "à risque" avec intervention (<u>n</u> = 9)		Groupe de comparaison (<u>n</u> = 28)		Résultats χ^2 (<u>dl</u> = 1)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Données sociométriques</u>					
Nominations positives	-0.46	0.88	0.29	0.91	3.92*
Nominations négatives	0.79	0.68	-0.43	0.78	10.72***
Préférence sociale	-0.56	0.78	0.33	0.87	5.38*
<u>Désignations comportementales</u>					
Coopération	-0.23	0.75	0.20	0.92	1.17
Comportements dérangeants	0.50	0.96	-0.22	0.90	4.44*

Tableau 22, suite...

Annexe P

Variables	Groupe "à risque" avec intervention ($\underline{n} = 9$)		Groupe de comparaison ($\underline{n} = 28$)		Résultats χ^2 ($\underline{dl} = 1$)
	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	
Agressivité	0.54	1.10	-0.22	0.82	3.32
Leadership	-0.27	0.88	0.10	1.00	1.02

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

groupe de comparaison (voir Tableau 23) demeurent après les deux périodes d'intervention. Les enfants "à risque" recevaient plus de nominations négatives et étaient moins préférés comme partenaire de jeu comparativement au groupe de comparaison.

Désignations comportementales. Toujours selon les données du Tableau 23, plus particulièrement en ce qui a trait aux désignations comportementales reçues des pairs, les enfants "à risque" étaient perçus comme plus dérangeants. Toutefois, l'utilisation d'un indice Bonferonni de signification n'indique, toutefois, aucune différence significative. De plus, aucune différence significative n'a été observée quant aux fréquences de désignations comportementales sur les échelles de coopération, d'agressivité et de leadership.

Évaluation de la perception des pairs en fonction du temps

Des analyses ANOVA et MANOVA (2 X 2, Identification "à risque" X intervention) avec mesures répétées ont été effectuées sur les scores d'évaluation par les pairs en fonction du facteur temps.

Évaluation des pairs. Les résultats sont rapportés au Tableau 24. Les données sociométriques standardisées sont également présentées à la Figure 28. Les résultats d'analyses univariées inter-sujets révèlent que les enfants "à risque" recevaient moins de nominations positives et plus de nominations négatives comparativement au groupe contrôle. Les analyses

Tableau 23

Moyennes standardisées (M) et écarts-types (ET) des données observationnelles et sociométriques selon le statut "à risque" à la fin de l'année

Variables	Groupe "à risque" avec intervention (<u>n</u> = 9)		Groupe de comparaison (<u>n</u> = 28)		Résultats χ^2 (<u>dl</u> = 1)
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	
<u>Données sociométriques</u>					
Nominations positives	-0.41	0.88	0.30	0.87	2.8
Nominations négatives	0.63	0.84	-0.34	0.84	5.6**
Préférence sociale	-0.62	0.82	0.35	0.84	5.8**
<u>Désignations comportementales</u>					
Coopération	-0.07	0.93	0.17	0.95	0.4
Comportements dérangeants	0.56	1.09	-0.30	0.74	4.0*

Tableau 23, suite...

Annexe P

Variables	Groupe "à risque" avec intervention ($\underline{n} = 9$)		Groupe de comparaison ($\underline{n} = 28$)		Résultats χ^2 ($\underline{dl} = 1$)
	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	$\underline{M}$	$\underline{ET}$	
Agressivité	0.51	1.28	-0.27	0.63	2.4
Leadership	0.35	1.10	-0.01	0.91	0.5

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tableau 24

Analyse de variance avec mesures répétées sur la fréquence de nominations positives et négatives

<u>F</u> (StepDown F) ^a					
Source	dl	<u>Nominations reçues</u>			Préférence sociale
		Positives	Négatives		
Inter-sujets					
Statut "à risque" (R)	38	15.87 ^{***} (0.98)	25.88 ^{***} (25.88 ^{***})	20.44 ^{***}	
Intra-sujets					
Temps (T)	76	0.67 (0.67)	0.04 (0.13)	0.06	
R X T	76	0.60 (0.59)	0.36 (1.15)	0.06	

^a StepDown F = Mesure correctrice de la valeur F, en fonction de l'effet de covariance entre les nomination positives et négatives.

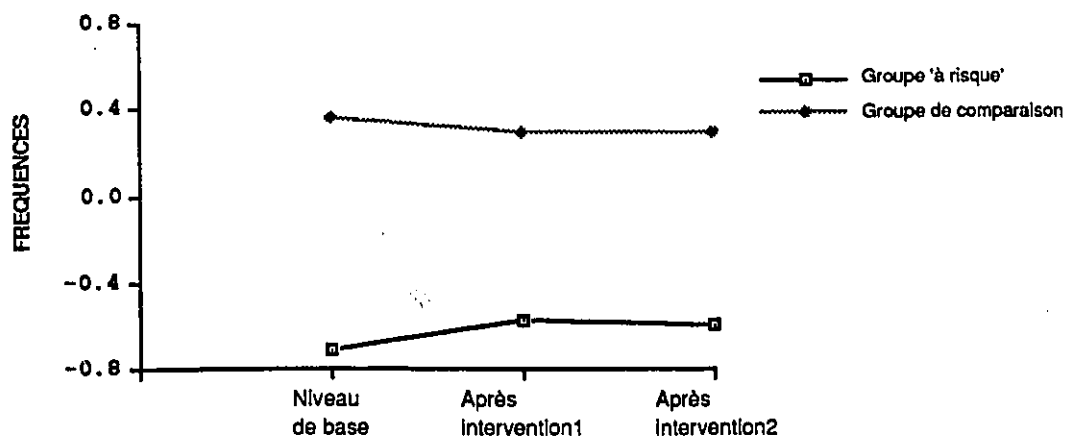
Tableau 25

Analyse de variance avec mesures répétées sur la fréquence de désignations comportementales

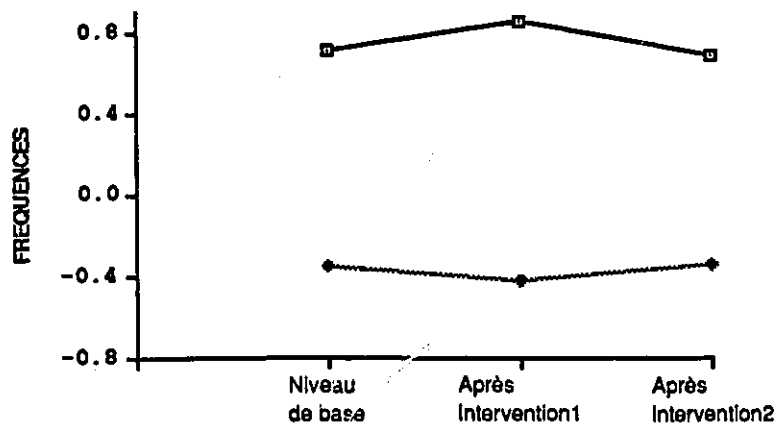
<u>F</u>					
Source	<u>dl</u>	<u>Nominations reçues</u>			
		Coopération	Comportements dérangeants	Agressivité	Leadership
<u>Inter-sujets</u>					
Statut "à risque" (R)	38	6.19* (6.19*)	9.66** (8.18**)	6.18* (0.09)	0.03 (0.43)
<u>Intra-sujets</u>					
Temps (T)	76	0.01 (0.01)	0.06 (0.06)	0.69 (0.05)	0.65 (0.07)
R X T	76	0.05 (0.05)	0.51 (0.50)	0.63 (0.48)	0.59 (0.66)

* StepDown F = Mesure correctrice de la valeur F, en fonction de l'effet de covariance entre les nominations sur l'échelle de coopération, comportements dérangeants, agressivité et leadership.

a) Nominations positives



b) Nominations négatives



c) Préférences sociales

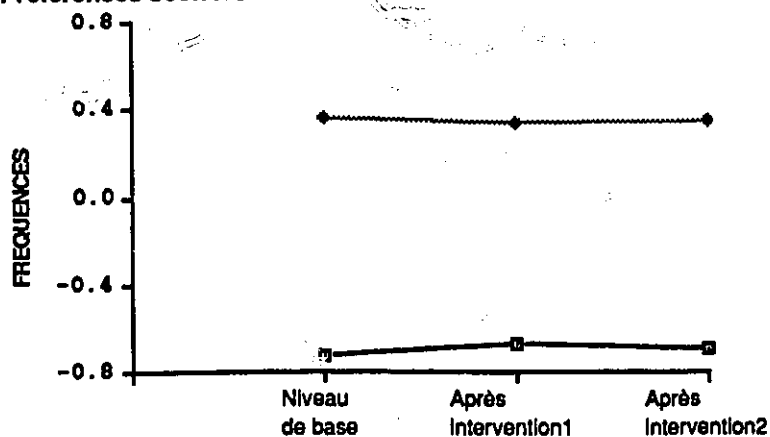


FIGURE 28. NOMINATIONS POSITIVES, NEGATIVES ET DE PREFERENCES SOCIALES SELON LE STATUT 'A RISQUE'

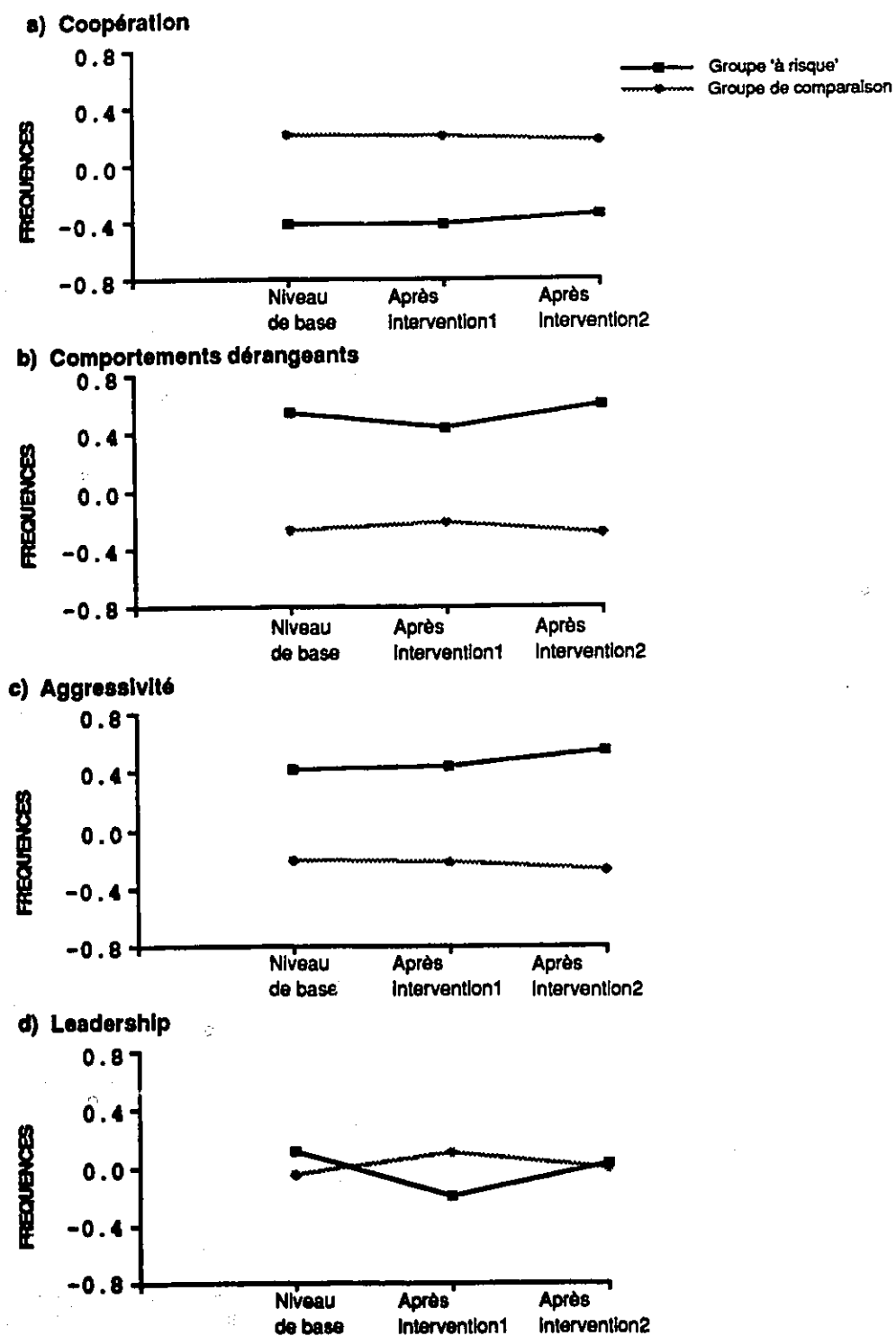


FIGURE 29. DESIGNATIONS COMPORTEMENTALES SELON LE STATUT 'A RISQUE'

multivariées et univariées intra-sujets en fonction du facteur temps n'indiquent aucun effet significatif d'interaction ou d'effets simples selon le statut "à risque" et la participation aux programmes d'intervention préventive. Finalement, aucune différence significative n'a été observée quant à la fréquence de nominations de préférence sociale.

Désignations comportementales. Le Tableau 25 présente les résultats des analyses effectuées sur les fréquences de désignations comportementales reçues des pairs. Les résultats sont également à la Figure 29. Les résultats révèlent que les enfants "à risque" étaient significativement moins coopératifs, plus dérangeants et plus agressifs comparativement aux enfants de comparaison selon l'évaluation des pairs. Aucune différence significative n'a été observée quant au degré de leadership. De plus, selon les résultats, il appert que le temps n'ait eu aucun effet sur les fréquences de désignations comportementales reçues des pairs.