

**ÉVALUATION DES EFFETS PROXIMAUX DU PROGRAMME *VERS LE
PACIFIQUE* ADMINISTRE À DES ENFANTS DE LA MATERNELLE**

Rapport de recherche

Julie Vadeboncoeur

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIÈRES	2
LISTE DES TABLEAUX.....	5
ÉVALUATION DES EFFETS PROXIMAUX DU PROGRAMME <i>VERS LE</i>	
<i>PACIFIQUE</i> ADMINISTRÉ À DES ENFANTS DE LA MATERNELLE.....	1
1. <i>Description du programme Vers le Pacifique.....</i>	<i>10</i>
1.1. Historique du programme	10
1.2. Fondements théoriques du programme	11
1.2.1. Modèle de traitement de l'information sociale	11
1.2.2. Rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale	15
1.2.3. Liens avec les thèmes du programme	16
1.3. Effets connus du programme lorsqu'il est administré aux enfants du primaire	19
1.4. Volet préscolaire du programme Vers le Pacifique	19
2. <i>Objectifs de l'étude</i>	<i>21</i>
3. <i>Méthode.....</i>	<i>22</i>
3.1. Participants.....	22
3.1.1. Les enfants	23
3.1.2. Les enseignantes.....	24
3.2. Instruments de mesure.....	24
3.2.1. Questionnaires d'évaluation des comportements des enfants.....	24
3.2.2. Questionnaires décrivant le milieu familial de l'enfant	29
3.2.3. Questionnaires décrivant les attitudes des enseignantes	30
3.3. Déroulement.....	30
3.4. Plan de l'expérience	31
4. <i>Analyse des résultats.....</i>	<i>31</i>
4.1. Analyses préliminaires	32
4.2. Effets mesurés à la fin de la maternelle	32
4.2.1. Résultats obtenus à la sociométrie	32
4.2.2. Résultats obtenus à l'observation.....	42

4.3.	Effets mesurés à la relance	46
4.3.1.	Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou pas à la relance 46	
4.3.2.	Résultats obtenus à la sociométrie	47
4.3.3.	Résultats obtenus au Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECF).....	59
4.4.	Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme	63
4.4.1.	Résultats obtenus à la sociométrie	65
4.4.2.	Résultats obtenus à l'observation.....	69
5.	<i>Discussion</i>	71
5.1.	Effets du programme Vers le Pacifique	71
5.1.1.	Impact à court terme du programme Vers le Pacifique.....	71
5.1.2.	Maintien des acquis tels que mesurés à la relance	72
5.1.3.	Absence d'effets sur les comportements de retrait social	73
5.1.4.	Absence d'effets sur les comportements agressifs.....	74
5.2.	Influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes.....	77
5.2.1.	Influence du sexe des enfants sur les effets du programme	77
5.2.2.	Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme 78	
5.3.	Forces de l'étude	81
5.4.	Limites de l'étude.....	83
6.	<i>Conclusion et recommandations</i>	85
6.1.	Implication des parents	87
6.2.	Implications des pairs prosociaux	88
6.3.	Implication du milieu	89
	<i>Références</i>	91
	APPENDICE A	100
	APPENDICE B	102
	APPENDICE C	104

APPENDICE D106

APPENDICE E.....109

APPENDICE F112

APPENDICE G114

APPENDICE H116

APPENDICE I.....119

APPENDICE J121

APPENDICE K125

APPENDICE L.....127

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Parallèle entre les habiletés sociales lacunaires des enfants agressifs et les notions abordées au cours de l’animation du programme <i>Vers le Pacifique</i> - volet préscolaire	17
Tableau 2 : Répartition des participants selon le groupe, le sexe et le moment de mesure	23
Tableau 3 : Catégories de comportements de la grille d’observation	27
Tableau 4 : L’échelle destructive – constructive de Johnson et al. (1992)	29
Tableau 5 : Déroulement de l’expérience et instruments administrés	30
Tableau 6 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « popularité »	33
Tableau 7 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « partager »	34
Tableau 8: Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «partager » ...	35
Tableau 9 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»	35
Tableau 10 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»...	36
Tableau 11 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «bien écouter »	36
Tableau 12 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»	37
Tableau 13 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher».....	38
Tableau 14 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»	38
Tableau 15 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer».....	39
Tableau 16 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper».....	40
Tableau 17 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»	41
Tableau 18 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide»	41
Tableau 19 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive.....	43
Tableau 20 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive	43
Tableau 21 : Fréquence des réponses aux situations conflictuelles hypothétiques.....	44
Tableau 22 : Moyennes des pointages reçus aux situations conflictuelles hypothétiques	44

Tableau 23 : Analyse de variance à mesures répétées sur l'échelle destructive – constructive	45
Tableau 24 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour les stratégies proposées	46
Tableau 25 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité»	48
Tableau 26 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «popularité»	48
Tableau 27 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager»	49
Tableau 28 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu».....	50
Tableau 29 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»...51	
Tableau 30 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «bien écouter».....	51
Tableau 31 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»53	
Tableau 32 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher».....54	
Tableau 33 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «tricher»54	
Tableau 34 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»	55
Tableau 35 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer».....56	
Tableau 36 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «se moquer» ..56	
Tableau 37 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper».....57	
Tableau 38 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «frapper»	57
Tableau 39 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»	58
Tableau 40 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide»	59
Tableau 41 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «hyperactivité»60	
Tableau 42 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «agressivité»	60
Tableau 43 : Effets simples du sexe pour chaque groupe pour l'échelle «agressivité» ...61	
Tableau 44 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «prosocialité».....61	
Tableau 45 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour l'échelle «prosocialité»	62

Tableau 46 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «retrait social»	63
Tableau 47 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour l'échelle «retrait social»..	63
Tableau 48 : Nombre d'enseignantes selon l'ancienneté et le type d'attitude adoptée ...	64
Tableau 49 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « popularité »	65
Tableau 50 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «popularité»	66
Tableau 51 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « partager »	67
Tableau 52 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «partager».....	67
Tableau 53 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu».....	68
Tableau 54 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»	68
Tableau 55 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»...	69
Tableau 56 : Nombre d'années d'expérience en enseignement et score au QATT	105
Tableau 57: Moyennes obtenues aux items de la sociométrie selon le moment de mesure	110
Tableau 58 : Moyennes obtenues aux deux dimensions de l'observation	113
Tableau 59 : Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou non pour la relance	115
Tableau 61 : Moyennes et écart-types obtenues aux échelles du QECP.....	120
Tableau 62 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner» ..	122
Tableau 63 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher».....	122
Tableau 64 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»	122
Tableau 65 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»....	123
Tableau 66 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper».....	123
Comportements reliés au retrait social	123
Tableau 67 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «joue seul».....	123
Tableau 68 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «est timide»....	124
Tableau 69 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive.....	126

Tableau 70 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive	126
Tableau 71 : Analyse de variance à mesures répétées pour les solutions proposées	126
Tableau 72 : Analyse de variance pour l'échelle « hyperactivité »	128
Tableau 73 : Analyse de variance pour l'échelle « agressivité »	128
Tableau 74 : Analyse de variance pour l'échelle « prosocialité »	128
Tableau 75 : Analyse de variance pour l'échelle « retrait social »	128

La violence commise par les écoliers constitue un problème de plus en plus préoccupant tant pour les adultes intervenant auprès de cette clientèle que pour les enfants eux-mêmes (Paquin, 2004). La résolution de situations sociales problématiques, particulièrement les conflits, s'avère un défi important pour nombre de jeunes qui ont tendance, soit à faire appel à un adulte dans la gestion de ces conflits (Johnson, Johnson et Dudley, 1992), soit à utiliser la violence physique et verbale comme stratégie de résolution de conflits (Johnson et Johnson, 1996). Face à ce problème de violence à l'école, les enseignants¹ et les directions d'école se questionnent et se sentent souvent impuissants à intervenir de manière efficace auprès des enfants qui vivent une dispute avec leurs pairs (Phillips-Hershey et Kanagy, 1996). Étant donné le peu de ressources disponibles sur les cours d'école ou dans la classe et le nombre d'événements conflictuels, il est tentant pour l'intervenant de régler lui-même les conflits des enfants tout en étant conscient qu'en utilisant ce mode de gestion, l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales n'est pas favorisé.

C'est afin d'aider les intervenants à maintenir un climat sécuritaire et paisible à l'école et de mieux outiller les enfants dans la gestion des conflits, que le programme *Vers le Pacifique* a vu le jour. Ce programme est particulièrement prometteur puisqu'il propose une action tant au niveau individuel (formation du personnel et des enfants à la résolution de conflits) qu'organisationnel (instauration d'objectifs et d'un langage commun dans l'école et implantation d'un système de médiation de conflits).

Ce rapport présente l'évaluation des effets du programme *Vers le Pacifique* alors qu'il est implanté pour la première fois auprès d'enfants fréquentant la maternelle. Le programme est d'abord présenté pour ensuite laisser place à la description des objectifs de la recherche, de la méthode et de l'analyse des résultats. La présentation et la discussion des résultats obtenus concluront ce rapport.

¹ Dans ce rapport, le générique masculin est utilisé sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.

1. Description du programme *Vers le Pacifique*

Cette section présente tout d'abord l'historique et les fondements théoriques du programme *Vers le Pacifique*. Ensuite, nous exposons les effets connus du programme lorsqu'il est administré aux enfants du primaire. Finalement, nous décrivons le volet préscolaire du programme *Vers le Pacifique* qui a été spécialement conçu pour les enfants de la maternelle et qui fait l'objet de la présente recherche.

1.1. Historique du programme

Soucieux de développer de nouvelles stratégies dans la lutte à la violence et conscients de la nécessité d'agir à tous les niveaux scolaires, les intervenants de la Corporation Foyer Mariebourg développent, en 1994, un programme de prévention de la violence par la promotion des conduites pacifiques (Corporation Foyer Mariebourg, 2002). La clientèle cible était alors composée d'enfants des niveaux primaire et secondaire. C'est en mai 1998 que le Centre Mariebourg lance officiellement son programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs : le programme *Vers le Pacifique*. Au cours de cette année-là, *Vers le Pacifique* est présent dans plus de 90 écoles au Québec, ce qui représente plus de 24 000 jeunes formés à la résolution de conflits et plus de 730 médiateurs. Face à un tel engouement, et convaincus que l'apprentissage d'habiletés de résolution de conflits jumelé à l'implantation d'un système de médiation par les pairs constitue une approche efficace pour la prévention de la violence, le Centre International de Résolution de Conflits et de Médiation (CIRCM) est fondé afin de chapeauter le programme. Six ans plus tard, la popularité du programme *Vers le Pacifique* est incontestable : 700 écoles à travers le Québec ont maintenant implanté le programme, ce qui représente plus de 192 000 élèves formés à la résolution de conflits et plus de 3 700 médiateurs. Qui plus est, le programme a depuis intéressé les milieux scolaires du Canada anglais, d'Europe (France, Belgique) et de l'Amérique du Sud (Bolivie, Pérou).

1.2. Fondements théoriques du programme

Le programme *Vers le Pacifique* repose sur la prémisse de base que les enfants émettent des comportements agressifs envers les autres parce qu'ils ne possèdent pas les habiletés sociales requises pour agir de manière prosociale. Il convient donc de mieux connaître quelles sont les habiletés sociales qui font défaut chez l'enfant agressif de sorte qu'il soit possible de les lui apprendre. Afin de mieux comprendre le processus qui s'opère chez un enfant alors qu'il est en situation sociale, nous nous baserons sur le modèle de traitement de l'information sociale qui sert d'appui à l'élaboration des contenus présents dans le programme *Vers le Pacifique*. Le programme s'appuie également sur une seconde prémisse importante selon laquelle un enfant peut posséder certaines habiletés sociales, mais ne pas y avoir recours à cause de la charge émotionnelle évoquée par la situation sociale. À cet égard, les conflits entre pairs semblent un défi particulier pour l'enfant parce qu'il suscite souvent l'expérience de la colère, une émotion particulièrement intense et difficile à gérer. Il convient donc de tenir compte du rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale afin que les habiletés sociales, une fois acquises, puissent être utilisées de façon adéquate lors des situations conflictuelles de la vie courante.

La prochaine section, divisée en trois parties, présente les fondements théoriques du programme *Vers le Pacifique* : 1) le modèle de traitement de l'information sociale, 2) le rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale et 3) les liens avec les thèmes du programme.

1.2.1. Modèle de traitement de l'information sociale

En situation sociale, l'enfant utilise des habiletés sociales diverses qu'il a apprises au sein de ses expériences relationnelles passées. Le modèle de traitement de l'information élaboré par Crick et Dodge (1994) propose que les réponses comportementales d'un individu dans une situation donnée sont fonction de sa capacité à traiter l'information sociale. Les études inspirées de cette théorie font ressortir les processus cognitifs activés lors d'interactions sociales, lesquels sont ordonnés en six étapes distinctes, soit 1) l'encodage, 2) l'interprétation, 3) la clarification des buts sociaux, 4) l'accès à la

réponse, 5) la décision et 6) la réponse. Habituellement, ce processus de traitement de l'information se déroule sans que la personne en soit consciente et il est tributaire de ses apprentissages antérieurs, du souvenir de ses expériences passées et de sa capacité à réguler ses émotions. L'enfant qui présente des comportements agressifs peut commettre des erreurs au cours du traitement de l'information sociale parce que certaines habiletés sociales sont déficitaires (Elliot et Gresham, 1993; Crick et Dodge, 1994). Nous décrivons maintenant les différentes étapes du traitement de l'information sociale en insistant sur les habiletés sociales qu'elles sollicitent ainsi que sur les erreurs commises par les enfants agressifs.

1.2.1.1. Étapes 1 et 2 : Encodage et interprétation

Les deux premières étapes du traitement de l'information sociale consistent à encoder et à interpréter les indices issus des situations sociales. Ces étapes sont guidées par les stimuli externes provenant de la situation et par les stimuli internes provenant de la mémoire à long terme. L'encodage présuppose un filtrage ou une sélection des indices sociaux jugés les plus pertinents en fonction des expériences passées (schémas sociaux). L'interprétation inclut, quant à elle, l'identification des causes de la situation (attribution causale) et la prise de perspective d'autrui (attribution d'intention) (Crick et Dodge, 1994).

Sélection des indices et utilisation de schémas sociaux. Les schémas sociaux correspondent à des structures mémorisées qui servent à rendre plus efficace l'organisation de l'information sociale et à en faciliter la compréhension (Gerrig, 1988). Or, les enfants agressifs tendent à baser leur interprétation sur leurs schémas plutôt que sur les éléments réellement présents dans la situation. Même s'ils considèrent les indices actuels, ils seront davantage influencés par l'effet de récence que les enfants prosociaux (Dodge et Tomlin, 1987). Ils auront également tendance à être plus attentifs aux indices comportant un caractère agressif que les enfants non agressifs (Gouze, 1987).

Attributions causales. Les attributions causales correspondent aux raisons utilisées par le jeune pour expliquer un succès, un échec ou encore la nature des causes de différents événements (Vallerand, 1994). Ces attributions se distinguent en fonction du lieu de

causalité externe ou interne. La recherche dans ce domaine indique que les enfants plus adaptés socialement (plus acceptés par les pairs) formulent des attributions causales qui favorisent une auto-évaluation positive en attribuant des causes internes à leur succès tandis que les enfants rejetés attribuent des causes externes à leur succès, ce qui les empêchent de développer un sentiment d'efficacité personnelle positif (Ames, Ames et Garrison, 1977).

Évaluation de la perspective d'autrui et attribution d'intention. La capacité de l'enfant à comprendre la position de l'autre, à se « mettre à sa place », pour saisir ce qui motive ses comportements est sollicitée à cette étape. Cette habileté est corrélée positivement avec la prosocialité et négativement avec l'agressivité (Fitzgerald et White, 2003). Par ailleurs, une des erreurs d'interprétation les plus largement étudiées est le biais d'attribution hostile qui est associé aux problèmes de comportements externalisés (Nix, Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit et McFadyen-Ketchum, 1999). Ce biais correspond à la tendance pour un individu, qui est face à une situation conflictuelle où l'intention de l'autre est ambiguë, à supposer que l'autre est motivé par des intentions hostiles à son endroit. Selon Dodge et Newman (1981), les enfants agressifs ont tendance à commettre cette erreur d'attribution parce qu'ils réagissent plus rapidement que les autres enfants face à une situation sociale et qu'ils ont tendance à moins bien se souvenir des indices sociaux pertinents. Ce biais d'interprétation est un précurseur de conduites agressives (Hay, Castle et Davies, 2000; Quiggle, Garber, Panak et Dodge, 1992) particulièrement s'il s'agit d'agression réactive (agression manifestée suite à la perception d'une provocation) (Dodge et Coie, 1987). C'est ce qu'ont noté plusieurs études; les enfants qui réagissent avec agressivité à des situations de provocation ambiguë présentent plus fréquemment des biais d'attribution hostile (Crick et Dodge, 1996; Crick, Grotpeter et Bigbee, 2002; Dodge, 1980; Dodge et Coie, 1987; MacBrayer, Milich et Hundley, 2003; Quiggle et al., 1992, Hay et al., 2000).

1.2.1.2. Étape 3 : Clarification des buts sociaux

L'étape trois fait référence au moment où l'enfant décide du but ou du dénouement désiré suite à la résolution de la situation problématique. Ce but peut être de nature

instrumentale (ex. obtenir un jouet) ou relationnelle (ex. se faire un ami, maintenir la paix); il est associé au choix des stratégies utilisées par les enfants dans la résolution de situations problématiques (Chung et Asher, 1996; Delveaux et Daniels, 2000; Rose et Asher, 1999). Ainsi, bien que des jeunes puissent avoir compris la situation d'une façon similaire (ex. avoir attribué des intentions hostiles à autrui), ils peuvent réagir de manière opposée, tout dépend du but qu'ils auront choisi (Crick et Dodge, 1994).

Toutefois, le fait de privilégier certains buts sociaux plutôt que d'autres varierait selon que les enfants sont catégorisés prosociaux, retirés ou agressifs. En effet, l'étude de Erdley et Asher (1999), menée auprès de 37 enfants de 4^e et 5^e année, révèle qu'en situation de provocation ambiguë, les enfants agressifs, comparativement aux enfants prosociaux ou retirés, poursuivent davantage des buts reliés à la vengeance, la protection d'eux-mêmes ou le maintien d'une image personnelle de force; ils sont moins portés à souhaiter se retirer de la situation, à maintenir la paix, à aller jouer avec d'autres enfants ou à se préoccuper du problème les opposant à autrui. En revanche, les enfants prosociaux et retirés accordent plus de valeur aux buts visant à maintenir la relation avec autrui. Du reste, les enfants retirés poursuivent plus que les autres enfants l'objectif d'éviter d'être confrontés aux autres. Dans le même sens, l'étude de Delveaux et Daniels (2000), impliquant 237 enfants canadiens (4^e, 5^e et 6^e année), montre que les enfants qui posent fréquemment des gestes agressifs sont plus souvent animés par des intérêts personnels, un désir de contrôle ou de vengeance. Par ailleurs, l'utilisation de stratégies de résolution de conflits prosociales est associée à des objectifs sociaux relatifs à l'égalité et au maintien de la relation.

1.2.1.3. Étape 4 : Accès à la réponse

Face à une situation sociale problématique, l'enfant a accès à un répertoire mémorisé de solutions possibles (Shure et Spivack, 1980; Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Rubin et Krasnor, 1986). Toutefois, les enfants rejetés par leurs pairs semblent moins habiles à générer plusieurs conclusions alternatives (Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Rubin et Krasnor, 1986). Par ailleurs, la nature des stratégies proposées par l'enfant lors d'une situation problématique avec ses pairs contribue à son adaptation sociale (Denham,

Bouril et Belouad, 1994; Youngstrom, Wolpaw, Schoff, Ackerman et Iazard, 2000). En effet, l'utilisation fréquente de solutions impliquant l'usage de la force est associée à des cotes élevées d'inattention, d'incompétence sociale et d'agressivité (Youngstrom et al., 2000), ce qui suscite moins d'appréciation par les pairs (Asarnow et Callan, 1985; Gouze, 1987; Mayeux et Cillessen, 2003; Rubin et Daniels-Beirness, 1983).

1.2.1.4. Étapes 5 et 6 : Décision et réponse

Face aux nombreuses solutions potentielles, l'enfant doit évaluer chacune d'elles afin de sélectionner la meilleure solution. Cette évaluation est fonction des conséquences anticipées, des buts visés par le jeune et du sentiment d'efficacité personnelle face à l'exécution de celles-ci. La capacité d'anticiper les conséquences de ses actions est primordiale dans le processus d'évaluation et le choix d'une réponse. Dans l'évaluation des différentes solutions possibles, les enfants moins appréciés par leurs pairs considèrent plus favorablement les solutions agressives et moins positivement les solutions prosociales lorsque comparés à leurs acolytes populaires (Asarnow et Callan, 1985). Les enfants agressifs choisissent des réponses impliquant la force et s'attendent plus souvent à des conséquences positives suite à celles-ci (Crick et Dodge, 1996; Quiggle et al., 1992) ou à moins de conséquences négatives (Musher-Eizenman et al., 2004).

1.2.2. *Rôle de l'émotion dans le traitement de l'information sociale*

Plusieurs auteurs considèrent le rôle de l'émotion comme un facteur important dans le processus de traitement de l'information sociale (Denham et al., 1994). En effet, l'émotion est vue tantôt comme une variable brouillant la capacité de réfléchir tantôt comme un indice précieux facilitant l'adaptation sociale (Brenner et Salovey, 1997). Or, l'aspect affectif évoqué par une situation sociale problématique met en jeu plusieurs habiletés telles la connaissance, l'expression et la régulation des émotions.

1.2.2.1. Connaissance des émotions

La connaissance des émotions procure à l'enfant des informations utiles lors de situations problématiques telles qu'un conflit avec ses pairs (Brenner et Salovey, 1997; Hughes, Dunn et White, 1998). Elle renvoie à la reconnaissance des émotions et à

l'utilisation d'un vocabulaire affectif. La reconnaissance et la compréhension des émotions vécues par les autres favorisent une réponse prosociale (Denham, 1986; Denham et al., 1994). En revanche, un déficit au plan de l'identification des émotions d'autrui, observé à l'âge de 3-4 ans, prédit une tendance à l'agressivité à la maternelle (Denham et al., 2002). En outre, Fine, Trentacosta, Izard, Mostow et Campbell (2004) ont fait ressortir qu'une perception faussée de la colère, mesurée à l'âge de 8 ans, prédit une fréquence élevée de comportements agressifs deux ans plus tard.

1.2.2.2. Expression des émotions

L'expression des émotions influence les conduites adoptées par les enfants en ce sens qu'un enfant qui est en colère de façon chronique est moins porté à manifester de l'ouverture aux autres et plus enclin à démontrer de l'hostilité (Denham et al., 2003).

1.2.2.3. Régulation des émotions

La régulation des émotions réfère aux habiletés impliquées dans la modulation de l'expérience émotionnelle (Eisenberg et al., 1997; Eisenberg et Spinrad, 2004). Elle comprend les changements dans la valeur, l'intensité et la durée de l'émotion (Thompson, 1994). Cette capacité de moduler volontairement son expérience émotionnelle, la régulation émotionnelle, est associée à une meilleure capacité à résoudre de façon pacifique les conflits (Fantuzzo, Sekino et Cohen, 2004). Les enfants moins bien adaptés socialement (agressifs et rejetés) présentent une difficulté particulière à réguler leurs émotions de façon efficace lorsqu'ils subissent un échec relationnel (Lengua, 2003; Wilson, 2003).

1.2.3. *Liens avec les thèmes du programme*

Dans cette section, différentes habiletés sociales pouvant faire défaut chez l'enfant agressif sont résumées et mises en parallèle avec les notions abordées au cours de l'animation du programme *Vers le Pacifique* (voir tableau 1).

Tableau 1 : Parallèle entre les habiletés sociales lacunaires des enfants agressifs et les notions abordées au cours de l'animation du programme *Vers le Pacifique*- volet préscolaire

Habiletés lacunaires	Thèmes	Notions abordées
Identification d'indices sociaux pertinents	Les sentiments	Reconnaissance de différents sentiments
	L'empathie	Identification de sentiments chez autrui
	L'écoute	Reconnaissance des messages Écoute avec son corps (position favorisant l'écoute)
Identification des causes / attributions justes	L'empathie	Vérification de ses perceptions auprès de l'autre
Adoption de buts prosociaux	L'empathie	Favoriser le développement de la considération de l'autre
	La gestion des sentiments	Prendre conscience de l'importance de bien gérer leurs sentiments
	La communication	Prendre conscience de l'importance d'une bonne communication
	L'écoute	Prendre conscience de l'importance d'une bonne écoute
Identification de solutions alternatives	La communication	Identifier les conditions nécessaires à une bonne communication Pratiquer la communication complète par l'utilisation du «je»
	Des solutions possibles	Identification de solutions pacifiques face à un conflit

Habilités lacunaires	Thèmes	Notions abordées
Anticipation des conséquences dans le but de choisir une solution adéquate	La gestion des sentiments Des solutions possibles	Analyse des conséquences des différentes réactions possibles sur soi et sur l'autre face à différents sentiments Identification de la solution la plus appropriée face à une situation conflictuelle spécifique
Identification des émotions	Les sentiments L'empathie	Comprendre la notion de sentiment Reconnaissance de différents sentiments Identification de sentiments chez autrui Vérification de ses perceptions auprès de l'autre
Expression des émotions	Les sentiments	Prendre conscience des différentes réactions possibles face aux sentiments et des différences individuelles à ce propos
Régulation émotive	La gestion des sentiments	Prendre conscience de l'importance de bien gérer leurs sentiments Identification des sensations corporelles rattachées à divers sentiments Identification des moyens appropriés pour mieux gérer leurs sentiments

1.3. Effets connus du programme lorsqu'il est administré aux enfants du primaire

Grâce à la collaboration de la Régie régionale de la santé de Montréal-centre, du Centre Mariebourg et de l'Université de Montréal, la première version du programme *Vers le Pacifique* a fait l'objet d'une recherche évaluative. Ainsi, entre les années 1994-1997, près de 3000 enfants et 150 enseignants de 5 écoles de niveau primaire de Montréal-Nord ont été mis à contribution pour documenter les effets de l'implantation de ce programme. Cette recherche nous informe que lorsque le programme *Vers le Pacifique* est administré aux enfants du niveau primaire, il produit plusieurs effets positifs au plan des habiletés sociales. En effet, des retombées positives du programme se réalisent par étapes et s'échelonnent sur plus d'une année. L'implantation du programme paraît tout d'abord produire une certaine anxiété chez les enfants, insécurité sans doute reliée à la nouveauté du programme. Toutefois, dès la première année d'implantation, les élèves acquièrent des habiletés socio-cognitives permettant une meilleure interprétation des situations conflictuelles. Notons à ce propos que, suite au programme, les enfants invoquent plus facilement la possibilité d'un accident lors de situations ambiguës alors qu'auparavant ils auraient davantage été portés à attribuer des intentions malveillantes à autrui. En outre, des résultats plus marquants au plan comportemental sont observés en deuxième année d'implantation alors que l'anxiété du début s'estompe. En effet, les enfants manifestent alors plus de comportements prosociaux que les enfants du groupe contrôle (Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999).

1.4. Volet préscolaire du programme Vers le Pacifique

Le volet préscolaire a été conçu en 1999, ce qui a permis de débiter l'apprentissage des habiletés de résolution de conflits plus tôt dans le cursus scolaire de l'enfant. Ce volet vise à développer des habiletés favorisant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques. De façon plus spécifique, le programme cherche à :

- A. Aider les élèves à améliorer leurs relations avec autrui et la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres,

- B. Favoriser, chez les élèves, le développement de leurs capacités à identifier et à reconnaître des sentiments chez eux et chez les autres.
- C. Encourager l'acquisition par les élèves d'habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi.
- D. Développer chez les élèves une meilleure gestion de leurs conflits.

S'adressant aux élèves de la maternelle 5 ans, ce volet constitue un préalable aux activités du programme *Vers le Pacifique* offertes ultérieurement puisque les enfants pourront consolider et parfaire leurs apprentissages à travers les autres ateliers du programme présentés au fil de leur cursus scolaire.

La thématique du programme invite les élèves à un voyage pour la paix d'où l'appellation *Vers le Pacifique*. Au cours de ce voyage, les jeunes visitent les sept Îles de la Paix en compagnie de Madame Pacifique (la colombe), personnage principal des ateliers. Sur chacune de ces îles, les élèves font la connaissance d'un personnage qui représente un thème précis en lien avec les habiletés de la résolution pacifique de conflits. Il y a une progression dans les apprentissages, au fur et à mesure de l'animation des ateliers (tiré du guide d'animation, CIRCM, 1999).

Dix-neuf (19) ateliers sont présentés aux élèves et ce, de façon bihebdomadaire, par un éducateur-formateur engagé et formé par le CIRCM. La formation des éducateurs-formateurs est variée : psychoéducateur, orthopédagogue ou enseignant. Chacun d'eux reçoit une formation portant sur la résolution de conflits, la médiation et sur les aspects spécifiques à l'animation du programme *Vers le Pacifique*. Notons que pour les fins de la recherche, les animateurs se rencontrent régulièrement et tiennent un journal de bord afin de s'assurer de l'uniformité de l'implantation du programme. L'animation dynamique favorise la participation des élèves aux exercices, aux mises en situation et dans les jeux. Une ambiance de respect mutuel et d'échange est encouragée. Les méthodes pédagogiques employées sont diverses : brefs exposés, lecture d'histoires, devinettes, échanges en groupe, jeux de mime, bricolages, observation, réflexions personnelles, etc. Les activités se déroulent en classe en présence de l'enseignant. La durée d'un atelier varie entre 45 et 60 minutes, selon le niveau de développement et de

maturité des enfants. De façon générale, l'animation a lieu en matinée afin de profiter d'une qualité d'attention optimale chez les participants. Les trousseaux d'animation comprennent le guide d'animation, les affiches, le passeport de l'élève (cahier d'exercice), les cartons illustrant les symboles des ateliers et des livres d'histoires. Les trousseaux sont distribués par le CIRCM aux enseignants et intervenants désireux d'implanter le programme dans leur école.

2. Objectifs de l'étude

Cette recherche vise à évaluer les effets du programme *Vers le Pacifique* lorsqu'il est administré à des enfants de la maternelle. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- A. Mesurer les effets du programme entre le pré-test et le post-test au niveau :
 - a. Des comportements prosociaux
 - b. Des comportements agressifs
 - c. Des comportements de retrait social
 - d. Des types de solutions proposées lors d'une résolution de conflit

- B. Mesurer les effets du programme observés à la relance au niveau :
 - a. Des comportements prosociaux
 - b. Des comportements agressifs
 - c. Des comportements hyperactifs
 - d. Des comportements de retrait social

- C. Évaluer les différences entre les garçons et les filles quant aux effets obtenus.

- D. Évaluer l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme.

3. Méthode

Cette section présente les différents éléments de la méthodologie, soit la description des participants, des instruments de mesure, du déroulement et du plan de l'expérience.

3.1. Participants

Les participants proviennent de quatre écoles primaires du secteur public de la région de Montréal² qui ont été sélectionnées sur la base de leur équivalence au plan socio-économique; les écoles sont situées dans des quartiers jugés défavorisés aux plans social et économique (Statistique Canada, 1996). Les écoles ont été réparties au hasard dans les deux conditions expérimentales. Ainsi, deux écoles, comprenant cinq classes, forment le groupe expérimental alors que deux autres écoles, comprenant 11 classes, forment le groupe contrôle.

Après avoir obtenu l'autorisation³ de la direction de l'école et des enseignantes de maternelle de chacune des écoles, nous avons rencontré les enseignantes afin d'expliquer les objectifs de la recherche, de présenter le programme *Vers le Pacifique* et de décrire la nature de leur implication. Toutes les enseignantes ont accepté de participer à la recherche. Les deux écoles qui constituent le groupe témoin ont été assurées de recevoir l'intervention l'année suivante. Suite à cette sélection initiale, l'autorisation des parents a été sollicitée par écrit par le biais de lettres remises aux enfants; 79% des parents ont retourné une réponse positive au formulaire de consentement. Le formulaire utilisé à cette fin est présenté à l'appendice A.

² Il convient de remercier la direction, les enseignantes, les parents et les jeunes des écoles Adélar-Desrosiers, Le Carignan et La Fraternité de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île ainsi que l'école Lambert-Closse de la Commission scolaire de Montréal pour leur implication lors de l'évaluation de ce programme de prévention.

³ L'auteure tient à remercier toute l'équipe du CIRCM et particulièrement Messieurs Pascal Gagné et Normand Rondeau pour leur implication dans le recrutement des écoles pour l'expérimentation.

L'année suivante, les enfants, alors inscrits en 1^{ère} année, sont retracés pour la relance qui a lieu à la fin de l'année scolaire. Une proportion de 76% des enfants ont été retrouvés au sein des écoles participantes. Après avoir obtenu l'autorisation des directions d'école et celle des enseignantes de première année, une autorisation parentale a de nouveau été sollicitée via une lettre remise aux enfants (appendice B); 95% des parents ont réaffirmé leur consentement à ce que leur enfant participe à la recherche. Les prochaines sections présentent les caractéristiques des enfants et des enseignantes participant à la recherche.

3.1.1. Les enfants

L'échantillon est composé de 233 enfants de langue française, soit 118 filles et 115 garçons, fréquentant la maternelle. Au début de l'expérimentation, ils sont tous âgés de 4 et 5 ans. Le tableau 2 présente la répartition des participants selon leur sexe, le groupe et le moment de mesure. Ce tableau illustre que, lors de la relance, le nombre d'enfants a diminué à 168 élèves (n=56 pour le groupe expérimental; n=112 pour le groupe contrôle).

Tableau 2 : Répartition des participants selon le groupe, le sexe et le moment de mesure

Groupe	Sexe	Moment de mesure		
		Pré-test	Post-test	Relance
Groupe expérimental	Filles	38*	38	30
	Garçons	34	34	26
Groupe contrôle	Filles	80	80	60
	Garçons	81	81	52
Total		233	233	168

* Nombre d'enfants

3.1.2. *Les enseignantes*

Au total, 32 enseignantes francophones (16 enseignantes de maternelle et 16 enseignantes de première année du primaire) ont été sollicitées pour l'expérimentation. Le tableau 56 à l'appendice C présente leur nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que leur attitude privilégiée en regard de la gestion des comportements des enfants en classe (attitude plutôt directive ou autonomiste).

3.2. *Instruments de mesure*

Les instruments de mesure utilisés évaluent les dimensions suivantes : 1) les comportements des enfants, 2) le milieu familial de l'enfant et 3) l'attitude des enseignantes à l'égard des enfants.

3.2.1. *Questionnaires d'évaluation des comportements des enfants*

Trois questionnaires évaluent la fréquence des comportements prosociaux, retirés et aversifs émis par les enfants et originent de trois sources d'information : les enseignantes, les pairs et des observateurs neutres.

3.2.1.1. Questionnaire s'adressant aux enseignantes

L'évaluation du comportement de l'enfant a été réalisée à l'aide du Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Préscolaire (QECP)⁴. Ce questionnaire, de type papier/crayon, est une version du Preschool behavior questionnaire (Behar et Stringfield, 1974) jumelée au Prosocial behavior questionnaire (Weir et Duveen, 1981) et a été élaboré par le Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'enfant (GRIP). Il s'adresse à l'enseignante et comprend 39 items. Il permet notamment d'évaluer quatre dimensions relativement stables: la prosocialité, l'anxiété-retrait social, l'agressivité et l'hyperactivité. L'enseignante répond à chaque item en indiquant sur une échelle à trois unités la fréquence du comportement nommé (jamais, occasionnel, fréquent). Cette mesure a été administrée au pré-test et à la relance. Les études de validation montrent que l'indice alpha pour chacune des échelles se situe entre 0,76 à

⁴ En raison du respect des droits d'auteur, ce questionnaire n'est pas placé en appendice.

0,93, indiquant une forte consistance interne (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée et Leblanc, 1991).

3.2.1.2. Questionnaire s'adressant aux pairs

Les comportements des enfants ont aussi été évalués à l'aide d'une mesure sociométrique inspirée de la Formule collective d'évaluation par les pairs (FCEP) (Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988). Cette mesure a été administrée au pré-test, au post-test ainsi qu'à la relance par l'auteure et des assistants de recherche aux études supérieures en sciences humaines⁵. Cette procédure comprend 14 questions qui sont posées aux enfants alors qu'ils sont tous en classe. Les enfants qui ne participent pas à la recherche s'occupent à une autre activité individuelle silencieuse durant la passation de ce questionnaire. Trois questions évaluent l'acceptation des enfants par leurs pairs par le biais de nominations positives à choix illimités (Avec qui aimes-tu le plus jouer ?), de nominations positives à choix limités (Quels sont les trois amis avec qui tu aimes le plus jouer?) et de nominations négatives à choix limités (Quels sont les trois amis avec qui tu aimes le moins jouer?). S'ajoutent ensuite les désignations portant sur des comportements agressifs-turbulents, prosociaux et retirés. Ces questions sont présentées en appendice D. Cette procédure permet à la fois de classer les enfants selon leur degré d'acceptation par leurs pairs et d'avoir une mesure des changements au plan comportemental.

Durant la passation, l'assistant de recherche lit les instructions et les questions à voix haute en vérifiant que les enfants comprennent la tâche. Les enfants doivent répondre individuellement aux questions posées à l'aide d'un cahier de sociométrie. Un autre assistant de recherche offre du soutien aux enfants en se déplaçant dans la classe. Étant donné le jeune âge des enfants, les pages des cahiers de réponse sont identifiées par des pictogrammes plutôt que par des chiffres. De même, les enfants doivent répondre en entourant la photo des enfants nommés plutôt que leurs noms. En début de passation, afin de vérifier la compréhension de la procédure par chacun, les enfants doivent encrer leur propre photographie. La collecte des données dure environ 45 minutes par

⁵ L'auteure tient à remercier Annie Asmar, Caroline Bougie, Pascal Gagné, Caroline Plouffe, Cynthia Tanguay et Marie-Christine Roussy pour leur participation à l'expérimentation et à la saisie de données.

classe. L'assistant de recherche rassure les enfants sur la confidentialité de leurs réponses et demande aux enfants de garder leurs réponses secrètes en les cachant et en gardant le silence. Tous les cahiers de sociométrie sont identifiés par un code et manipulés uniquement par l'équipe de recherche.

3.2.1.3. Observation en situation contrôlée

Les comportements des enfants sont également évalués par des observateurs neutres lors d'une situation contrôlée de jeu. La situation a été élaborée pour l'étude et a fait l'objet d'une pré-expérimentation qui eut lieu l'année précédente auprès de 3 trios d'enfants provenant d'une classe d'élèves de niveau maternelle qui ne participent pas à l'étude. Cette étape a permis d'établir de façon plus précise les consignes à donner aux enfants, de mettre au point les aspects logistiques et de vérifier la réponse des enfants face aux jeux proposés dans la situation d'observation. La pré-expérimentation n'a pas révélé de réactions négatives des enfants pendant ou suite à l'observation en situation contrôlée.

Lors de l'expérimentation, la mise en place de la situation contrôlée dans chacune des classes est assurée par des étudiants aux grades supérieurs en sciences humaines. Une formation préalable a été offerte à ces assistants de recherche afin de s'assurer de l'uniformité au niveau de l'installation matérielle et des consignes données aux enfants. Des trios d'enfants ont été formés au hasard à l'aide de la liste des participants de chacune des classes. De cette façon, les enfants connaissent bien les participants avec lesquels ils sont jumelés. Une assistante de recherche va chercher les enfants dans leurs classes respectives et les conduit dans une autre pièce de l'école afin qu'ils y soient filmés. Suite à une brève période de jeu libre, les élèves sont invités à participer à trois tâches, soit un jeu de bloc compétitif (faire une tour de blocs plus haute que celle des deux autres concurrents), un jeu de blocs coopératif (reproduire, en équipe, un modèle de tour pré-déterminé) et un jeu de marionnettes (jouer la fin d'une histoire illustrant une dispute entre une grenouille et un lion). La situation d'observation filmée se termine par une scène de conflit mimée à l'aide de marionnettes. Après avoir écouté la mise en scène du conflit, l'assistant de recherche demande aux trois enfants de décrire ce qu'ils ont vu (« que s'est-il passé entre les marionnettes? Quel est le problème entre le lion et la grenouille? »). Par la suite, on demande au trio d'enfants de proposer une fin à l'histoire

(qu'est-ce qui pourrait se passer ensuite? Qu'est-ce que le lion et la grenouille pourraient faire ensuite?). Puis, de façon plus explicite, les enfants doivent proposer des solutions possibles au conflit (Est-ce qu'il y a un problème entre les marionnettes? Quel est-il? Que peuvent faire les marionnettes pour régler leur problème?). Les enfants peuvent utiliser les marionnettes ou expliquer simplement la solution proposée. Dans le cas où un enfant répond de façon vague ou incompréhensible, l'assistant de recherche demande des clarifications. L'activité dure 30 minutes. À la fin, les enfants reçoivent une récompense pour leur participation. L'observation en situation contrôlée a été administrée au pré-test et au post-test. Faute de ressources humaines et financières, elle a été abandonnée pour la relance. Une consultation post-hoc avec plusieurs enseignantes n'a révélé aucun effet négatif des tâches sur le comportement ou l'humeur des enfants à leur retour en classe. Cette information confirme celle recueillie lors de la pré-expérimentation.

Lors du décodage des situations filmées, les assistantes de recherche⁶, ne connaissant pas le statut expérimental ou contrôle des enfants, inscrivent, sur une grille d'observation composée de trois catégories (comportements aversifs, positifs et neutres), le type de comportement émis par l'enfant et ce, pour chaque intervalle de 10 secondes (voir tableau 3).

Tableau 3 : Catégories de comportements de la grille d'observation

Aversif	Détruire, briser, frapper, battre, bousculer, contraindre, empêcher le déroulement, obliger, forcer, boudier, interrompre, crier, hurler, menacer, intimider, attaquer, blâmer, provoquer, se moquer, contester, dénigrer.
Positif	Encourager, renforcer, féliciter, approuver, calmer, offrir de l'aide, s'excuser, offrir, réparer, aider.
Neutre	Parler, discuter, chanter, silence, regarder ailleurs, énoncer un problème,

⁶ L'auteure tient à exprimer des remerciements à Annick Asselin, Maude Boulet, Jessica Lake, Liliane McNicoll et Frédéric Savard pour la cotation des bandes vidéos de même qu'à Cynthia Tanguay et à Normand Rondeau pour le support à l'élaboration de la grille d'observation et à la formation des assistantes de recherche.

informer, prendre, poser un bloc, regarder l'autre, observer.

Le calcul des coefficients d'accord inter-juge effectué pour le tiers des cas révèle un kappa moyen de 0,43, ce qui est convenable (Cohen, 1960). Notons que seules les situations mettant en scène des trios intacts (composés des mêmes enfants au pré-test et au post-test) ont été codifiées. Les résultats individuels obtenus par chacun des enfants ont été pondérés en fonction de leur temps total d'observation.

Les réponses données par chacun des trios sont codifiées et classifiées selon l'échelle descriptive-constructive⁷ (*Strategy Constructiveness Scale*) élaborée par Johnson, Johnson et Dudley (1992). Cette typologie a été choisie pour sa facilité d'utilisation (catégories bien définies favorisant un bon accord inter-juge) et à cause de sa pertinence clinique (ce sont des catégories de comportements qui sont réellement différentes aux yeux des intervenants). Qui plus est, cette catégorisation a été utilisée dans des recherches similaires, ce qui permet de comparer nos résultats à ceux obtenus auprès de d'autres échantillons (Johnson et al., 1992; Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell et Fredrickson, 1997; Renshaw et Asher, 1983). Cette typologie comprend 10 catégories de solutions qui sont ordonnées de la plus destructive à la plus constructive; une valeur leur a été attribuée. Le tableau 4 présente les stratégies de résolution de conflit et le nombre de points accordés à chacune. La codification a été effectuée de façon indépendante par deux étudiantes au doctorat en psychologie⁸. L'accord inter-juge pour la codification des solutions mentionnées par les enfants donne un kappa de Cohen de 0,78 à 0,92, ce qui est fort acceptable.

⁷ Traduction personnelle.

⁸ Il convient de remercier Madame Nadia Salvati et Madame Cynthia Turcotte pour la codification des solutions proposées par les enfants lors de la situation filmée.

Tableau 4 : L'échelle destructive – constructive de Johnson et al. (1992)

Types de stratégies	Points	Exemples
Ne sais pas	0	Aucune réponse, hors tâche, ne sais pas
Agression physique	1	Frapper l'autre, se battre, pousser l'autre
Agression verbale	2	Crier après l'autre, menacer l'autre, se venger
Évitement	3	Partir, jouer à autre chose, jouer avec un autre ami
Faire appel à l'adulte	4	Le dire à un parent, à l'enseignante.
Donner un ordre	5	Ordonner de lui donner un objet, de céder
Évoquer une norme	6	Dire à l'autre qu'il n'a pas le droit de faire une chose
Proposer une alternative	7	Proposer de réparer, de faire un échange, etc.
Négociation minimale	8	Dire qu'il faut régler le problème ensemble
Négociation maximale	9	Exprimer ses sentiments, demander des explications, tenter de trouver un compromis, etc.

3.2.2. Questionnaires décrivant le milieu familial de l'enfant

Initialement, les analyses devaient tenir compte de l'influence des pratiques parentales et des données socio-démographiques concernant la famille de l'enfant. Ces données ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires s'adressant aux parents. Le premier questionnaire d'ordre socio-démographique, élaboré pour les fins de cette recherche, cerne les origines ethniques des membre de la famille, la composition de la famille, le revenu familial, l'expérience en garderie et les événements marquants de la vie de l'enfant ainsi que l'âge, l'occupation et le niveau de scolarité des parents. Le second questionnaire, le Questionnaire sur les conduites parentales (QCP), élaboré par Tessier, Pilon et Fecteau (1985) permet d'évaluer les conduites adoptées par le parent dans des contextes de conflit impliquant son enfant. Il comprend 48 items répartis en 8 situations auxquelles le parent est soumis. Celui-ci doit se prononcer quant à la fréquence relative des 6 alternatives comportementales qui accompagnent chacune des situations. L'instrument permet de dresser un portrait de la nature des pratiques parentales selon deux dimensions : la coercition et l'induction. Les données rapportées relatives à la consistance interne de cet instrument révèle un coefficient de 0,87 pour la coercition et

de 0,80 pour l'induction. Les analyses concernant la stabilité des construits indiquent un coefficient de 0,80 pour la coercition et de 0,68 pour l'induction (Tessier et al., 1985).

Les questionnaires ont été acheminés aux parents par le biais de l'enfant (lettre insérée dans l'agenda ou le cahier de liaison). Or, seulement 34% des parents (n=79) ont retourné les questionnaires complétés, ce qui a entraîné l'annulation de l'analyse des variables parentales.

3.2.3. Questionnaires décrivant les attitudes des enseignantes

Le Questionnaire sur les attitudes envers les enfants (QATT) situe l'orientation pédagogique de l'enseignante sur un continuum allant de l'attitude directive à l'attitude de soutien de l'autonomie des enfants. L'attitude directive se traduit par des comportements tels que retenir un enfant après la classe jusqu'à ce qu'il termine ses devoirs, utiliser la récompense ou la punition ou placer un enfant dans une classe spéciale. L'attitude autonomiste renvoie, quant à elle, à des comportements tels que encourager l'expression des opinions et des sentiments, favoriser l'analyse des causes d'un comportement et la recherche de solutions, souligner les progrès de l'enfant ou devenir plus attentif envers l'enfant. Le questionnaire élaboré par Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981) décrit huit situations problématiques impliquant un enfant et propose quatre types de réaction à ces situations. Les enseignantes jugent chacune de ces actions sur une échelle de type Likert de 7 unités allant de « très inapproprié » à « très approprié ».

3.3. Déroulement

Les données ont été recueillies en trois temps. Le pré-test a été effectué entre les mois de novembre 1999 et janvier 2000. Le programme, qui comporte 21 ateliers bihebdomadaires, a débuté en janvier 2000 pour se terminer en mai 2000. Le post-test a eu lieu durant les mois de mai et juin suivants. Finalement, la relance a eu lieu en mai-juin 2001 alors que les enfants étaient en première année. Le tableau 5 présente les moments où les instruments ont été administrés aux participants.

Tableau 5 : Déroulement de l'expérience et instruments administrés

Sources	Dimensions mesurées	Maternelle		1ere année
		Pré-test	Post-test	Relance
Parents	Variables socio-démographiques	X		
Parents	Pratiques parentales	X		
Enseignantes	Orientation pédagogique	X		
Enseignantes	Comportements des enfants	X		X
Pairs	Comportements des enfants	X	X	X
Observateurs	Comportements des enfants	X	X	

3.4. Plan de l'expérience

L'évaluation des effets est réalisée à partir d'un devis quasi expérimental prétest/ post-test/relance avec groupe témoin de type liste d'attente. Les variables indépendantes sont le groupe (expérimental ou contrôle), le sexe (filles ou garçons) et le moment de mesure (pré-test, post-test et relance). Les variables dépendantes sont les résultats obtenus aux différents instruments mesurant les comportements des enfants.

4. Analyse des résultats

L'évaluation des effets de l'implantation du programme a été réalisée au moyen d'analyses de variance mixtes à partir de la procédure GLM (General linear model) du progiciel statistique SPSS et ce, afin de tenir compte du fait que les cellules ne sont pas balancées. Ainsi, des analyses de variance à mesures répétées Groupe X Sexe X Temps sont utilisées pour évaluer la présence de changements significatifs au plan comportemental. Ceci dit, seuls les résultats impliquant un effet du temps, qu'il soit principal ou en interaction avec les autres facteurs (interaction simple ou double), seront décrits. Les résultats sont présentés en quatre sections : 1) les analyses préliminaires, 2)

les effets mesurés à la fin de la maternelle, 3) les effets mesurés à la relance et 4) l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme.

4.1. Analyses préliminaires

Dans un premier temps, des analyses ont permis de s'assurer du respect des postulats de base de l'analyse de variance concernant la normalité, l'homogénéité de la variance et la sphéricité. Notons que, pour l'ensemble des variables, moins de 5% de données fournies par les 233 participants de notre échantillon se sont avérées manquantes. Pour les scores manquants, une substitution par la moyenne (*mean substitution*) a été exécutée, comme le propose Tabachnick et Fidell (2001).

4.2. Effets mesurés à la fin de la maternelle

Cette section présente les résultats des analyses concernant les effets du programme mesurés au post-test au moyen de la sociométrie et de l'observation. Les facteurs inter-sujets considérés sont le groupe (2 niveaux) et le sexe (2 niveaux); le facteur intra-sujet étant le temps (2 niveaux).

4.2.1. Résultats obtenus à la sociométrie

L'analyse des résultats obtenus à la mesure sociométrique comprend les effets sur la popularité des enfants (nominations positives) et sur les 10 désignations comportementales qui correspondent soit à des comportements prosociaux, soit à des comportements aversifs, soit à des comportements reliés au retrait social. Le nombre de nominations positives et de désignations comportementales obtenues par les enfants a été pondéré en fonction du nombre d'enfants présents dans la classe au moment de la sociométrie. Les statistiques descriptives obtenues par les enfants des groupes expérimentaux (n=72) et contrôle (n=161) au pré-test et au post-test sont présentées à l'appendice E (voir tableau 57).

4.2.1.1. Popularité

La popularité des enfants a été mesurée au moyen de nominations positives où il était demandé aux enfants de dire avec qui ils aimait le plus jouer parmi leurs camarades de classe. L'analyse de variance sur cette variable révèle un effet significatif du temps ($F_{(1,229)}=9,52, p=0,002$) et du groupe ($F_{(1,229)}=6,250, p=0,013$) (voir tableau 6). L'examen des moyennes montre que tous les enfants s'améliorent sur cette variable et que le groupe contrôle obtient des résultats plus élevés que le groupe expérimental quels que soient le sexe des enfants et le temps de mesure.

Tableau 6 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « popularité »

Source de variation	SC	dl	CM	<i>F</i>	<i>p</i>
Groupe	1860,75	1	1860,75	6,25*	0,013
Sexe	37,63	1	37,63	0,13	0,723
Groupe x Sexe	331,82	1	331,82	1,11	0,292
Erreur	68181,15	229	297,73		
Temps	1275,29	1	1275,29	9,52*	0,002
Temps x Groupe	440,83	1	440,83	3,29	0,071
Temps x Sexe	94,73	1	94,73	0,71	0,401
Temps x Groupe x Sexe	258,90	1	258,90	1,93	0,166
Erreur	30673,49	229	133,95		

* $p < 0,05$

4.2.1.2. Les comportements prosociaux

Les items correspondant aux désignations comportementales prosociales sont les suivants : a) partager (item #4), b) avoir de bonnes idées de jeu (item #5) et c) bien écouter (item #9).

a) Pour la variable « **partager** », l'analyse de variance révèle un effet d'interaction Temps X Groupe significatif ($F_{(1,229)}=3,97, p=0,048$) (voir tableau 7). De plus, comme l'expose le tableau 8, le calcul des effets simples du temps pour chacun des groupes montre que le groupe expérimental s'améliore sur cette variable ($F_{(1,71)}=4,76, p=0,032$)

tandis que le groupe contrôle demeure stable ($F_{(1,160)}=0,03$, p n.s.). La figure 1 illustre cet effet du programme sur l'habileté de partager des enfants. En outre, lorsque le temps est fixé, on observe, au pré-test, que le groupe contrôle obtient une moyenne plus élevée que le groupe expérimental ($F_{(1,231)}=8,40$, $p=0,004$), mais que cet écart disparaît au post-test ($F_{(1,231)}=0,64$, p n.s.). L'analyse montre également un effet principal du sexe ($F_{(1,229)}=4,58$, $p=0,033$); la moyenne des filles est significativement supérieure à celle des garçons et ce, peu importe le groupe ou le moment de mesure.

Tableau 7 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable « partager »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	1218,42	1	1218,42	4,28	0,040
Sexe	1304,15	1	1304,15	4,58*	0,033
Groupe x Sexe	868,13	1	868,13	3,05	0,082
Erreur	65242,42	229	284,90		
Temps	283,94	1	283,94	3,33	0,069
Temps x Groupe	338,48	1	338,48	3,97*	0,048
Temps x Sexe	29,33	1	29,33	0,34	0,558
Temps x Groupe x Sexe	271,45	1	271,45	3,18	0,076
Erreur	19535,42	229	85,31		

* $p < 0,05$

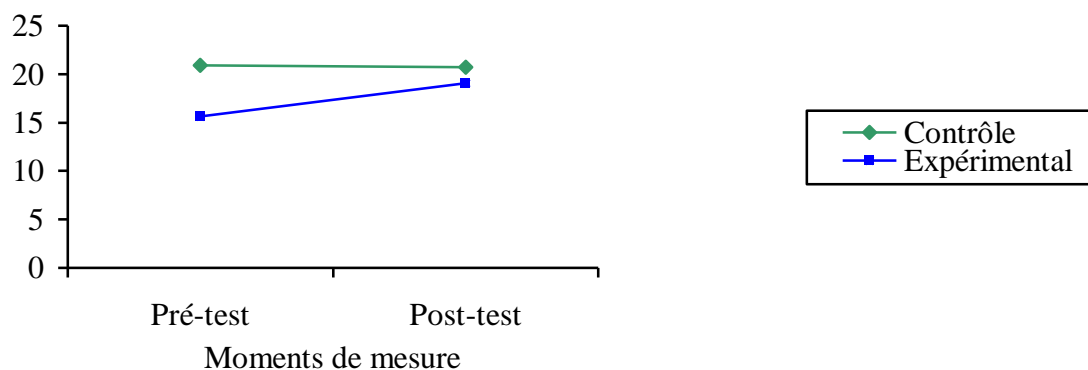


Figure 1. Scores moyens pour la variable « partager » en fonction du temps.

Tableau 8: Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «partager »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/expérimental	419,93	1	419,93	4,76*	0,032
Erreur	6261,22	71	88,19		
Temps/contrôle	2,12	1	2,12	0,03	0,875
Erreur	13546,60	160	84,67		

* $p < 0,05$

b) L'analyse de variance pour la variable « avoir de bonnes idées de jeu » révèle un effet principal du temps ($F_{(1,229)}=63,20$, $p < 0,001$) (voir tableau 9). De fait, tous les enfants augmentent avec le temps quel que soit leur groupe ou leur sexe. Également, un effet principal du facteur groupe est présent pour cette variable ($F_{(1,229)}=13,40$, $p < 0,001$), indiquant que le groupe contrôle est supérieur sur cette variable quel que soit le moment de mesure.

Tableau 9 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	3755,54	1	3755,54	13,40***	0,000
Sexe	760,05	1	760,05	2,71	0,101
Groupe x Sexe	467,04	1	467,04	1,67	0,198
Erreur	64194,24	229	280,32		
Temps	5247,45	1	5247,45	63,20***	0,000
Temps x Groupe	124,89	1	124,89	1,50	0,221
Temps x Sexe	290,23	1	290,23	3,50	0,063
Temps x Groupe x Sexe	166,21	1	166,21	2,00	0,158
Erreur	19014,24	229	83,03		

*** $p < 0,001$

c) Pour la variable « **bien écouter** », on observe un effet d'interaction Temps x Sexe ($F_{(1, 229)}=5,19, p=0,024$) (voir tableau 10). Le calcul des effets simples révèle que les garçons s'améliorent significativement ($F_{(1, 114)}=24,48, p<0,001$) tandis que les filles demeurent stables ($F_{(1, 117)}=2,71, p$ n.s.) (voir tableau 11). Les garçons sont d'abord inférieurs aux filles au pré-test ($F_{(1, 231)}=7,27, p=0,008$) puis, ils rejoignent les filles de sorte qu'au temps 2, la différence entre les deux sexes s'est estompée ($F_{(1, 231)}=1,41, n.s.$).

Tableau 10 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	647,18	1	647,18	2,02	0,157
Sexe	2764,90	1	2764,90	8,62	0,004
Groupe x Sexe	985,69	1	985,69	3,07	0,081
Erreur	73472,29	229	320,84		
Temps	1711,82	1	1711,82	14,98	0,000
Temps x Groupe	49,33	1	49,33	0,43	0,512
Temps x Sexe	592,55	1	592,55	5,19*	0,024
Temps x Groupe x Sexe	228,70	1	228,70	2,00	0,158
Erreur	26161,49	229	114,24		

* $p<0,05$

Tableau 11 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «bien écouter »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	368,85	1	368,85	2,71	0,103
Erreur	15945,18	117	136,28		
Temps/Garçons	2255,40	1	2255,40	24,48***	0,000
Erreur	10502,47	114	92,13		

*** $p<0,001$

4.2.1.3. Comportements aversifs

Les questions qui correspondent aux comportements aversifs sont : a) se chicaner (item #2), b) tricher (item #3), c) bouger beaucoup (item #8), d) se moquer (item #10) et e) frapper (item #11).

a) La variable « **se chicaner** » montre un effet principal du temps ($F_{(1, 229)}=26,25$, $p<0,001$) et du sexe ($F_{(1, 229)}=19,95$, $p<0,001$) (voir tableau 12). L'examen des moyennes obtenues par les participants révèle une augmentation chez tous les participants à travers le temps, les garçons conservant toujours des moyennes supérieures aux filles. Aucun effet significatif du groupe n'est observé.

Tableau 12 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	168,16	1	168,16	0,45	0,501
Sexe	7390,97	1	7390,97	19,95 ^{***}	0,000
Groupe x Sexe	346,40	1	346,40	0,94	0,335
Erreur	84826,09	229	370,42		
Temps	2398,92	1	2398,92	26,25 ^{***}	0,000
Temps x Groupe	16,77	1	16,77	0,18	0,669
Temps x Sexe	7,43	1	7,43	0,08	0,776
Temps x Groupe x Sexe	61,68	1	61,68	0,68	0,412
Erreur	20928,77	229	91,39		

^{***} $p<0,001$

b) Quant à la variable « **tricher** », seul un effet principal du sexe s'avère significatif ($F_{(1, 229)}=15,55$, $p<0,001$), indiquant des scores moyens supérieurs pour les garçons par rapport aux filles et ce, quels que soient le groupe ou le moment (voir tableau 13).

Tableau 13 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	76,75	1	76,75	0,25	0,618
Sexe	4787,24	1	4787,24	15,55***	0,000
Groupe x Sexe	3,64	1	3,64	0,01	0,914
Erreur	70521,38	229	307,95		
Temps	367,81	1	367,81	3,80	0,052
Temps x Groupe	3,30	1	3,30	0,03	0,854
Temps x Sexe	25,55	1	25,55	0,26	0,608
Temps x Groupe x Sexe	334,05	1	334,05	3,45	0,064
Erreur	22160,13	229	96,77		

*** $p < 0,001$

c) Pour la variable « **bouger beaucoup** », l'analyse de variance révèle des effets principaux de la variable temps ($F_{(1, 229)}=5,61$, $p=0,019$) et de la variable sexe ($F_{(1, 229)}=19,72$, $p < 0,001$) reflétant un accroissement des scores avec le temps et des moyennes supérieures au deux temps de mesure pour les garçons (voir tableau 14).

Tableau 14 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	796,10	1	796,10	3,10	0,080
Sexe	5070,41	1	5070,41	19,72***	0,000
Groupe x Sexe	28,39	1	28,39	0,11	0,740
Erreur	58887,24	229	257,15		
Temps	778,35	1	778,35	5,61*	0,019
Temps x Groupe	5,49	1	5,49	0,04	0,842
Temps x Sexe	377,41	1	377,41	2,72	0,100
Temps x Groupe x Sexe	47,14	1	47,14	0,34	0,560
Erreur	31759,71	229	138,69		

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

d) Un patron identique est présent pour la variable « **se moquer** » qui connaît une augmentation significative avec le temps pour tous les enfants ($F_{(1, 229)}=8,47, p=0,004$) et des scores plus élevés pour les garçons par rapport aux filles ($F_{(1, 229)}=20,77, p<0,001$) (voir tableau 15).

Tableau 15 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	723,15	1	723,15	2,90	0,090
Sexe	5179,67	1	5179,67	20,77***	0,000
Groupe x Sexe	131,43	1	131,43	0,53	0,469
Erreur	57096,63	229	249,33		
Temps	927,83	1	927,83	8,47**	0,004
Temps x Groupe	3,52	1	3,52	0,03	0,858
Temps x Sexe	195,70	1	195,70	1,77	0,183
Temps x Groupe x Sexe	33,18	1	33,18	0,30	0,583
Erreur	25091,30	229	109,30		

** $p<0,01$ *** $p<0,001$

e) Finalement, l'analyse de variance concernant la variable « **frapper** » révèle également un effet principal du temps, soit une augmentation de tous les participants dans le temps ($F_{(1, 229)}=5,80, p=0,017$) et un effet du facteur sexe indiquant que les garçons obtiennent des scores plus élevés que les filles sur cette variable ($F_{(1, 229)}=28,94, p<0,001$) (voir tableau 16).

Tableau 16 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	455,99	1	455,99	1,31	0,253
Sexe	10061,59	1	10061,59	28,94***	0,000
Groupe x Sexe	835,82	1	835,82	2,40	0,122
Erreur	76914,40	229	347,66		
Temps	543,94	1	543,94	5,80*	0,017
Temps x Groupe	99,06	1	99,06	1,06	0,305
Temps x Sexe	361,20	1	361,20	3,85	0,051
Temps x Groupe x Sexe	141,06	1	141,06	1,50	0,221
Erreur	21478,49	229	93,79		

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

4.2.1.4. Comportements reliés au retrait social

Deux items sont regroupés dans la catégorie des comportements reliés au retrait social, soient les variables a) jouer souvent seul (item #6) et b) être timide (item #7).

a) L'analyse de variance pour la variable « **jouer souvent seul** » montre un effet du groupe ($F_{(1, 229)}=22,17, p<0,001$) ; les scores du groupe contrôle sont plus élevés que ceux du groupe expérimental quels que soient le temps de mesure et le sexe des enfants (voir tableau 17). De plus, un effet principal du temps est trouvé ($F_{(1, 229)}=4,024, p=0,046$), indiquant que tous les participants augmentent légèrement sur cette variable entre le pré-test et le post-test.

Tableau 17 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent
seul»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2839,86	1	2839,86	22,16***	0,000
Sexe	16,79	1	16,79	0,13	0,718
Groupe x Sexe	7,84	1	7,84	0,06	0,805
Erreur	29352,33	229	128,18		
Temps	441,98	1	441,98	4,02*	0,046
Temps x Groupe	419,74	1	419,74	3,82	0,052
Temps x Sexe	167,99	1	167,99	1,53	0,217
Temps x Groupe x Sexe	35,44	1	35,44	0,32	0,571
Erreur	25155,22	229	109,85		

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

b) Par ailleurs, on observe également un effet significatif du temps pour la variable « être timide » ($F_{(1, 229)}=7,64, p=0,006$) ; tous les enfants augmentent sur cette variable entre le pré-test et le post-test. Aucune différence significative en fonction du sexe n'est observée pour ces deux variables (voir tableau 18).

Tableau 18 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	673,67	1	673,67	3,10	0,080
Sexe	10,80	1	10,80	0,05	0,824
Groupe x Sexe	312,20	1	312,20	1,44	0,232
Erreur	49809,85	229	217,51		
Temps	775,25	1	775,25	7,64*	0,006
Temps x Groupe	6,38	1	6,38	0,06	0,802
Temps x Sexe	66,96	1	66,96	0,66	0,417
Temps x Groupe x Sexe	8,77	1	8,77	0,09	0,769
Erreur	23238,43	229	101,48		

* $p < 0,05$

4.2.2. Résultats obtenus à l'observation

La présentation des résultats obtenus par l'observation des enfants se divise en deux sections. La première section aborde les comportements positifs et aversifs observés lors de la mise en situation et codifiés à l'aide de la grille d'observation. La seconde section porte sur les solutions proposées par les enfants lors de la situation conflictuelle hypothétique.

4.2.2.1. Comportements observés lors de la mise en situation

Tout d'abord, l'effet de l'administration du programme sur les comportements des enfants tels qu'observés durant la situation filmée est examiné. Rappelons que deux dimensions comportementales ont été examinées : la dimension positive et la dimension aversive. Les scores bruts, représentant la fréquence d'émission des comportements de chaque catégorie, ont été pondérés en fonction du temps total d'observation pour chacun des enfants. Le tableau 58 (appendice F) présente les statistiques descriptives obtenues par les enfants des groupes expérimentaux ($n=36$) et du groupe contrôle ($n=83$) aux pré-test et post-test.

L'analyse de variance ne montre aucun effet significatif pour la **dimension positive** des comportements observés (voir tableau 19). Par ailleurs, elle révèle un effet principal du temps sur la **dimension aversive** des comportements observés ($F_{(1,115)}=12,54$, $p=0,001$) (voir tableau 20). Plus précisément, tous les participants connaissent une hausse de leur score sur cette dimension et ce, peu importe le groupe et le sexe. De plus, un effet principal du groupe est trouvé ($F_{(1,115)}=5,54$, $p=0,020$), indiquant que le groupe expérimental obtient des moyennes plus élevées sur cette variable comparativement au groupe contrôle et ce, indépendamment du sexe ou de moment de mesure.

Tableau 19 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	0,03	1	0,03	2,00	0,160
Sexe	0,00	1	0,00	0,04	0,652
Groupe x Sexe	0,01	1	0,01	0,35	0,553
Erreur	1,52	115	0,01		
Temps	0,01	1	0,01	1,16	0,284
Temps x Groupe	0,00	1	0,00	0,64	0,426
Temps x Sexe	0,01	1	0,01	1,70	0,195
Temps x Groupe x Sexe	0,00	1	0,00	0,05	0,818
Erreur	0,56	115	0,01		

Tableau 20 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	0,02	1	0,02	5,54*	0,020
Sexe	0,00	1	0,00	0,82	0,368
Groupe x Sexe	0,00	1	0,00	0,94	0,334
Erreur	0,50	115	0,00		
Temps	0,01	1	0,01	12,54**	0,001
Temps x Groupe	0,00	1	0,00	0,00	0,974
Temps x Sexe	0,00	1	0,00	0,36	0,552
Temps x Groupe x Sexe	0,00	1	0,00	0,05	0,830
Erreur	0,10	115	0,00		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

4.2.2.2. Solutions proposées lors de la situation conflictuelle hypothétique

Afin d'évaluer si le programme produit un effet sur l'habileté des enfants à formuler des solutions lors d'un conflit, les réponses données par les jeunes au pré-test sont comparées à celles formulées au post-test. Les données pour 38 trios du groupe contrôle et 17 trios du groupe expérimental sont disponibles pour ces analyses. Plusieurs trios ont été mis de côté parce qu'ils n'ont pu être observés à l'un des deux temps de mesure.

Rappelons que l'échelle destructive-constructive a été utilisée pour codifier les réponses des élèves et qu'un pointage a été attribué en fonction du type de réponse fournie. Les résultats concernant la fréquence des réponses formulées par les élèves sont présentées au tableau 21. Le tableau 22 expose, quant à lui, les moyennes obtenues au pointage par les trios participants en fonction du groupe et du moment de mesure.

Tableau 21 : Fréquence des réponses aux situations conflictuelles hypothétiques

Type de solution	Pré-test				Post-test			
	Expérimental		Contrôle		Expérimental		Contrôle	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ne sais pas	4	23,5	0	0	2	11,8	5	13,2
Agression physique	8	47,1	17	44,7	4	23,5	15	39,5
Agression verbale	0	0	4	10,5	0	0	2	5,3
Évitement	3	17,6	4	10,5	0	0	4	10,5
Faire appel à l'adulte	0	0	5	13,2	1	5,9	2	5,3
Donner un ordre	0	0	1	2,6	0	0	1	2,6
Évoquer une norme	0	0	0	0	0	0	0	0
Proposer une alternative	2	11,8	4	10,5	5	29,4	2	5,3
Négociation minimale	0	0	0	0	1	5,9	0	0
Négociation maximale	0	0	3	7,9	4	23,5	7	18,4

Tableau 22 : Moyennes des pointages reçus aux situations conflictuelles hypothétiques

	Moment de mesure	
	Pré-test	Post-test
Expérimental	1,82 (2,19)	5,12 (3,60)
Contrôle	3,08 (2,61)	3,18 (3,27)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

L'analyse de variance à mesures répétées 2 X (2) montre un effet d'interaction Temps X Groupes significatif ($F_{(1,53)}=7,39$, $p=0,009$) (voir tableau 23). Le calcul des effets simples indique, comme l'illustre la figure 2, que le groupe expérimental améliore

significativement leur pointage ($F_{(1,16)}=14,50$, $p=0,002$) tandis que le groupe contrôle demeure stable ($F_{(1,37)}=0,02$, p n.s.) (voir tableau 24). Ce qui veut dire que, suite au programme, le groupe expérimental devient plus constructif dans la formulation des solutions proposées lors des situations conflictuelles hypothétiques alors que le groupe contrôle ne connaît pas d'évolution à cet égard.

Tableau 23 : Analyse de variance à mesures répétées sur l'échelle destructive –
constructive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2,70	1	2,70	0,28	0,596
Erreur	504,16	53	9,51		
Temps	67,86	1	67,86	8,39	0,005
Temps x Groupe	59,72	1	59,72	7,39**	0,009
Erreur	428,55	53	8,09		

** $p < 0,01$

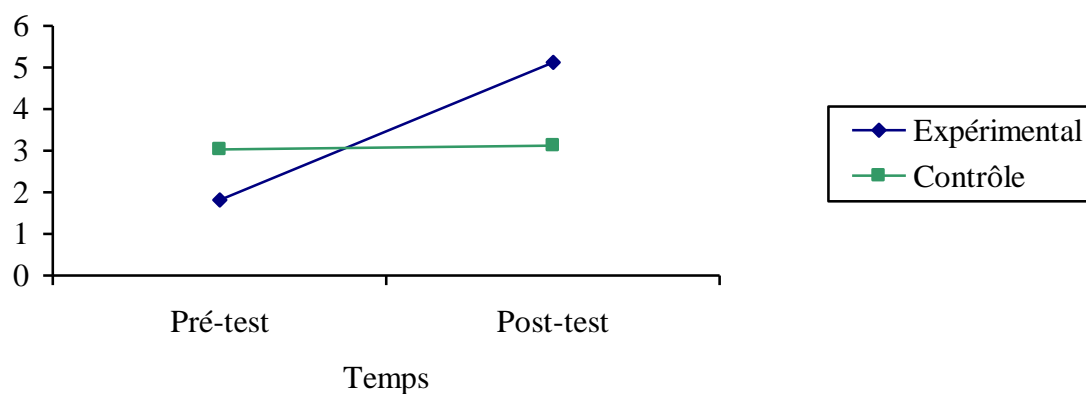


Figure 2. Scores moyens sur l'échelle destructive - constructive en fonction du temps.

Tableau 24 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour les stratégies proposées

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	92,24	1	92,24	14,50**	0,002
Erreur	101,77	16	6,36		
Temps/Contrôle	0,21	1	0,21	0,02	0,878
Erreur	326,80	38	8,60		

** $p < 0,01$

4.3. Effets mesurés à la relance

Cette section comprend trois parties. Dans un premier temps, elle présente l'analyse des différences comportementales entre les élèves ayant participé ou pas à la relance. En second lieu, des analyses de variance à mesures répétées sont utilisées pour évaluer les effets obtenus à la relance au moyen de la sociométrie. Finalement, l'impact du programme à la relance est examiné au niveau des dimensions comportementales cotés par l'enseignante (QECP)⁹.

4.3.1. Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou pas à la relance

L'étude des effets distaux du programme porte sur les données de 168 participants, ce qui représente une perte de sujet de 28%. Il importe de vérifier dans quelle mesure les enfants qui ont maintenu leur participation à la recherche sont semblables ou différents de ceux qui n'ont pas été retrouvés pour la relance. Des analyses de variance ont été effectuées afin de déterminer s'il existait des différences entre les participants retrouvés et ceux qui n'ont pas été retracés pour la relance (voir le tableau 59 à l'appendice G). Il s'avère que ces deux groupes de participants ne diffèrent pas de manière significative entre eux pour ce qui est de la popularité et des comportements prosociaux ou liés au retrait social. Toutefois, ces deux groupes d'enfants se distinguent au niveau de l'hyperactivité et de l'agressivité telles que mesurées par les enseignantes au pré-test; une faible différence est trouvée, $F_{(1,207)}=4,381$, $p=0,038$ et $F_{(1,207)}=3,99$, $p=0,047$ respectivement. Ces résultats nous indiquent que les élèves qui n'ont pas été retrouvés lors

⁹ Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire

de la relance avaient été jugés légèrement plus hyperactifs et plus agressifs par leurs enseignantes au début de la maternelle comparativement aux enfants retracés.

4.3.2. *Résultats obtenus à la sociométrie*

Des analyses de variance à mesures répétées évaluent si le programme produit un effet sur la popularité et sur les comportements prosociaux, aversifs et reliés au retrait social. Les moyennes et écart-types obtenus par les deux groupes d'élèves sont présentées au tableau 60 (voir appendice H). Notons que les comparaisons des moyennes à posteriori ont été effectuées en utilisant la correction de Bonferroni. Les facteurs inter-sujets considérés sont le sexe (2 niveaux) et le groupe (2 niveaux); le facteur intra-sujet étant le temps (3 niveaux).

4.3.2.1. Popularité

Dans un premier temps, l'analyse de variance à mesures répétées effectuée sur les nominations positives montre un effet d'interaction Temps X Groupe significatif ($F_{(2,264)}=3,65, p=0,027$) (voir tableau 25). Tel que le montre le tableau 26, le calcul des effets simples révèle une augmentation autant chez le groupe expérimental ($F_{(2,98)}=28,64, p<0,001$) que chez le groupe contrôle ($F_{(2,170)}=11,73, p<0,001$). Le groupe expérimental, qui est d'abord inférieur au groupe contrôle lors du pré-test ($F_{(1,231)}=9,21, p=0,003$), voit sa moyenne s'accroître entre le pré-test et la relance (t1-t3 : $p<0,001$; t1-t2 : $p=0,002$; t2-t3 : $p<0,001$) si bien que la différence entre les deux groupes n'est plus significative au post-test et à la relance ($F_{(1,231)}=1,27, p \text{ n.s.}$; $F_{(1,134)}=0,001, p \text{ n.s.}$). Le groupe contrôle connaît également une augmentation sur cette variable entre le pré-test et la relance, mais celle-ci est moins marquée (t1-t3 : $p<0,001$; t1-t2 : $p=0,193$; t2-t3 : $p=0,006$).

Tableau 25 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	1695,58	1	1695,58	4,24	0,042
Sexe	1265,88	1	1265,88	3,16	0,078
Groupe x Sexe	1410,48	1	1410,48	3,52	0,063
Erreur	52854,32	132	400,41		
Temps	17473,17	2	8736,58	36,32	0,000
Temps x Groupe	1755,59	2	877,79	3,65*	0,027
Temps x Sexe	265,53	2	132,77	0,55	0,576
Temps x Groupe x Sexe	626,52	2	313,26	1,30	0,274
Erreur	63499,38	264	240,53		

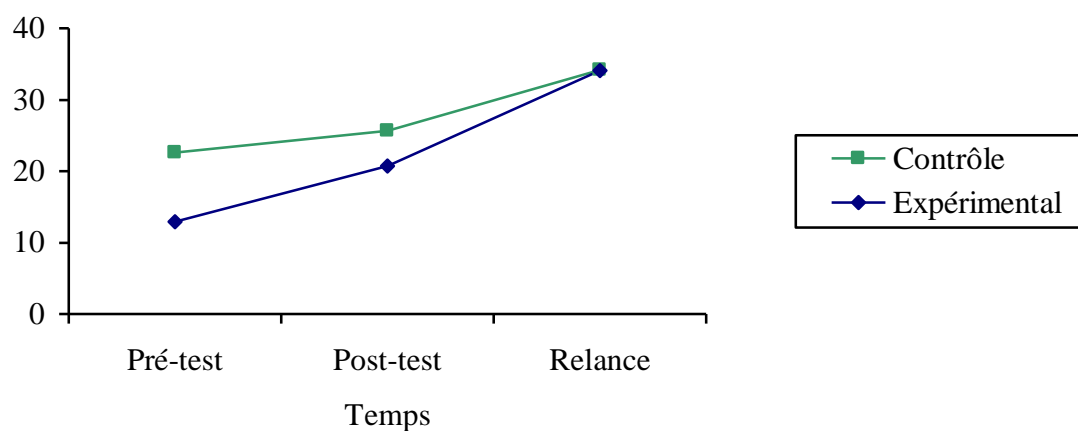
* $p < 0,05$ 

Figure 3. Scores moyens pour la variable « popularité » en fonction du temps.

Tableau 26 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	11459,50	2	5729,75	28,64***	0,000
Erreur	19604,57	98	200,05		
Temps/Contrôle	6166,94	2	3083,47	11,73***	0,000
Erreur	44672,44	170	262,78		

*** $p < 0,001$

4.3.2.2. Comportements prosociaux

Les comportements prosociaux tels que mesurés par les désignations comportementales sont les suivants : a) partager (item #4), b) avoir de bonnes idées de jeu (item #5) et c) bien écouter (item #9).

a) Les analyses concernant la variable « **partager** » montrent un effet principal du groupe ($F_{(1,132)}=5,84$, $p=0,017$); le groupe contrôle obtient des moyennes supérieures au groupe expérimental indépendamment du moment de mesure et du sexe des participants. En outre, un effet principal du temps ($F_{(2,264)}=55,77$, $p<0,001$) est également observé (voir tableau 27). Les comparaisons de moyennes à posteriori indiquent que tous les participants s'améliorent au niveau du partage entre le pré-test et la relance ($p<0,001$); toutefois, une plus grande augmentation est observée entre le post-test et la relance ($p<0,001$) qu'entre les deux premiers temps de mesure ($p=0,043$).

Tableau 27 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2760,50	1	2760,50	5,84*	0,017
Sexe	457,53	1	457,53	0,97	0,327
Groupe x Sexe	466,63	1	466,63	0,99	0,322
Erreur	62452,17	132	473,12		
Temps	20684,02	2	10342,01	55,77***	0,000
Temps x Groupe	73,92	2	36,96	0,20	0,819
Temps x Sexe	323,52	2	161,76	0,87	0,419
Temps x Groupe x Sexe	231,11	2	115,55	0,62	0,537
Erreur	48959,11	264	185,45		

* $p<0,05$ *** $p<0,001$

b) Les analyses de variance pour la variable « **avoir de bonnes idées de jeu** » révèlent un effet principal du temps ($F_{(2,264)}=78,26$, $p<0,001$) (voir tableau 28); tous les participants s'améliorent et ce, de façon constante et significative entre le pré-test, le post-test et la relance ($p<0,001$). Il existe aussi un effet principal du groupe

($F_{(2,132)}=9,61$, $p=0,002$); indiquant des moyennes supérieures pour le groupe contrôle comparativement au groupe expérimental quel que soit le temps de mesure.

Tableau 28 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	5058,01	1	5058,01	9,61**	0,002
Sexe	96,57	1	96,57	0,18	0,669
Groupe x Sexe	596,21	1	596,21	1,13	0,289
Erreur	69451,39	132	526,15		
Temps	30067,54	2	15033,77	78,26***	0,000
Temps x Groupe	93,47	2	46,73	0,24	0,784
Temps x Sexe	318,26	2	159,13	0,83	0,438
Temps x Groupe x Sexe	84,38	2	42,19	0,22	0,803
Erreur	50714,57	264	192,10		

** $p<0,01$ *** $p<0,001$

c) Pour la variable « **bien écouter** », un effet d'interaction Temps X Groupe a été trouvé ($F_{(2,264)}=6,35$, $p=0,002$) (voir tableau 29). Le calcul des effets simples montre un effet temps qui s'exprime différemment pour le groupe contrôle ($F_{(2,170)}= 20,52$, $p<0,001$) et le groupe expérimental ($F_{(2,98)}=57,13$, $p<0,001$) (voir tableau 30). En effet, comme l'illustre la figure 4, le groupe contrôle augmente de façon continue (t1-t2 : $p=0,015$; t2-t3 : $p=0,001$) alors que le groupe expérimental demeure stable dans un premier temps (p n.s.), pour ensuite connaître un accroissement marqué de ses scores entre le post-test et la relance ($p<0,001$). Lorsque des analyses spécifiques à chacun des moments de mesure sont effectuées, on observe aucun effet du groupe ($F_{(1,231)}=0,57$, p n.s.; $F_{(1,231)}=2,43$, p n.s.; $F_{(1,134)}=3,45$, p n.s.).

Tableau 29 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	97,87	1	97,87	0,18	0,670
Sexe	216,35	1	216,35	0,40	0,527
Groupe x Sexe	3651,28	1	3651,28	6,79*	0,010
Erreur	70980,07	132	537,73		
Temps	30041,86	2	15020,93	68,38	0,000
Temps x Groupe	2788,61	2	1394,31	6,35**	0,002
Temps x Sexe	873,85	2	436,93	1,99	0,139
Temps x Groupe x Sexe	12,93	2	6,47	0,03	0,971
Erreur	57996,70	264	219,68		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tableau 30 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	19534,55	2	9767,28	57,13***	0,000
Erreur	16753,48	98	170,95		
Temps/Contrôle	10170,95	2	5085,47	20,52***	0,000
Erreur	42140,95	170	247,89		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

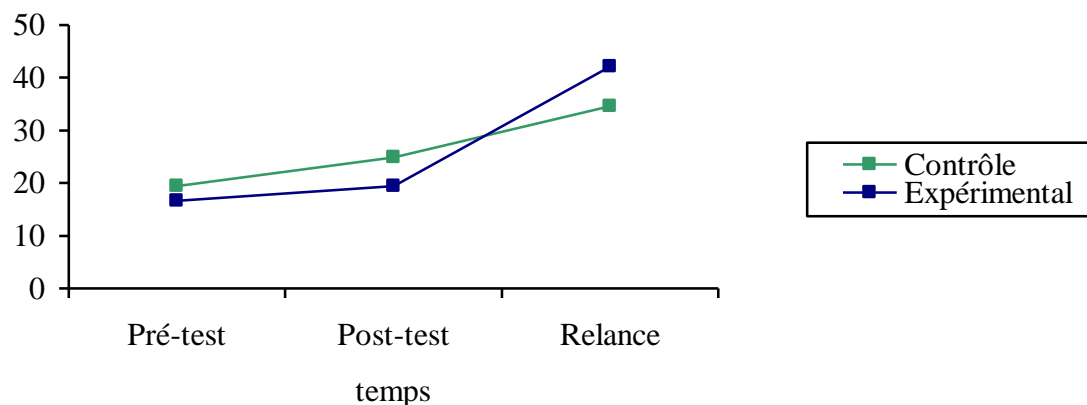


Figure 4. Scores moyens pour la variable « bien écouter » en fonction du temps.

4.3.2.3. Comportements aversifs

Les désignations comportementales correspondant aux comportements problématiques externalisés sont : a) se chicaner (item #2), b) tricher (item #3), c) bouger beaucoup (item #8), d) se moquer (item #10) et e) frapper (item #11).

a) Pour la variable « **se chicaner** », un effet principal du temps est observé ($F_{(2,264)}=22,49$, $p<0,001$) (voir tableau 31) c'est-à-dire que les enfants connaissent une augmentation de leurs scores pour cette variable entre le pré-test et la relance ($p<0,001$). En outre, un effet principal du facteur sexe est également présent ($F_{(1,132)}=19,64$, $p<0,001$) indiquant que les garçons obtiennent des moyennes supérieures sur cette variable lorsque comparés aux filles et ce, quels que soient le moment de mesure et le groupe.

Tableau 31 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	355,72	1	355,72	0,72	0,397
Sexe	9670,70	1	9670,70	19,64 ^{***}	0,000
Groupe x Sexe	78,84	1	78,84	0,16	0,690
Erreur	65013,28	132	492,53		
Temps	6736,51	2	3368,26	22,49 ^{***}	0,000
Temps x Groupe	574,13	2	287,06	1,92	0,149
Temps x Sexe	704,83	2	352,42	2,35	0,097
Temps x Groupe x Sexe	918,95	2	459,47	3,07	0,050
Erreur	39537,19	264	149,76		

^{***} $p < 0,001$

b) L'analyse de variance pour la variable « **tricher** » révèle un effet d'interaction Temps X Groupe ($F_{(2,264)}=4,10$, $p=0,018$) (voir tableau 32). En effet, tel qu'illustré à la figure 5, le calcul des effets simples montre que le groupe expérimental demeure stable sur cette variable ($F_{(2,98)}=0,19$, p n.s.) tandis que le groupe contrôle se détériore ($F_{(2,170)}=10,32$, $p < 0,001$) entre le post-test et la relance ($p=0,008$) (voir tableau 33). Lorsque les moments de mesure sont examinés un à un, on note une différence entre les groupes uniquement lors de la relance. De plus, un effet principal du sexe est observé ($F_{(1,132)}=13,26$, $p < 0,001$), ce qui signifie que les garçons obtiennent des scores supérieurs à ceux des filles.

Tableau 32 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	3411,36	1	3411,36	9,34	0,003
Sexe	4842,05	1	4842,05	13,26 ^{***}	0,000
Groupe x Sexe	536,84	1	536,84	1,47	0,227
Erreur	48189,91	132	365,08		
Temps	2030,79	2	1015,39	5,79	0,003
Temps x Groupe	1437,38	2	718,69	4,10 [*]	0,018
Temps x Sexe	160,61	2	80,31	0,46	0,633
Temps x Groupe x Sexe	514,66	2	257,33	1,47	0,232
Erreur	46290,94	264	175,34		

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

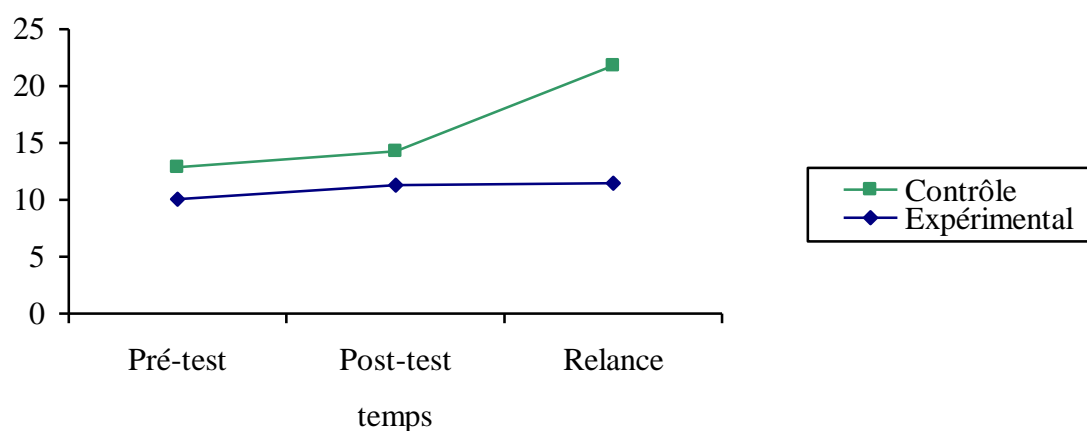


Figure 5. Scores moyens pour la variable « tricher » en fonction du temps.

Tableau 33 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Expérimental	56,24	2	28,12	0,19	0,826
Erreur	14410,41	98	147,05		
Temps/Contrôle	3976,18	2	1988,09	10,32 ^{***}	0,000
Erreur	32745,20	170	192,62		

*** $p < 0,001$

c) Comme on le constate au tableau 34, l'analyse de variance révèle un effet principal du temps pour la variable « **bouger beaucoup** » ($F_{(2,264)}=25,690$, $p<0,001$); les enfants voient leurs scores s'accroître avec le temps et ce, quels soient leur groupe ou leur sexe. Plus particulièrement, nous observons que cet accroissement se produit entre le post-test et la relance (t1-t2 : $p=0,332$; t2-t3 : $p<0,001$). On observe également un effet principal du facteur sexe pour cette variable ($F_{(1,132)}=26,02$, $p<0,001$). En effet, les garçons obtiennent des moyennes plus élevées que celles les filles.

Tableau 34 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	790,29	1	790,29	1,96	0,164
Sexe	10502,77	1	10502,77	26,02***	0,000
Groupe x Sexe	3,92	1	3,92	0,01	0,922
Erreur	53271,88	132	403,58		
Temps	13000,96	2	6500,48	25,69***	0,000
Temps x Groupe	20,46	2	10,23	0,04	0,960
Temps x Sexe	678,46	2	339,23	1,34	0,263
Temps x Groupe x Sexe	202,55	2	101,28	0,40	0,671
Erreur	66800,75	264	253,03		

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

d) Quant à la variable « **se moquer** », l'analyse de variance révèle un effet d'interaction Temps X Sexe ($F_{(2,264)}=5,95$, $p=0,003$) (voir tableau 35). En effet, tel que constaté à la lecture du tableau 36, le calcul des effets simples montre que l'accroissement du score des filles ($F_{(2,162)}=6,41$ $p=0,002$) s'effectue de manière très subtile entre le pré-test et la relance (t1-t3 : $p=0,007$; t1-t2 : $p=0,563$; t2-t3 : $p=0,082$) alors que celui des garçons connaît une augmentation ($F_{(2,106)}=21,55$, $p<0,001$) beaucoup plus marquée avec le temps (t1-t3 : $p<0,001$; t1-t2 : $p=0,012$; t2-t3 : $p=0,001$). Des analyses ciblant chacun des moments de mesure révèlent une différence en fonction du sexe pour les moyennes du pré-test ($F_{(1,231)}=8,39$, $p=0,004$), du post-test ($F_{(1,231)}=24,62$, $p<0,001$) et de la relance

($F_{(1,134)}=22,41$, $p<0,001$); les garçons obtiennent toujours des moyennes plus élevées que les filles.

Tableau 35 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	747,21	1	747,21	1,84	0,177
Sexe	10645,22	1	10645,22	26,25	0,000
Groupe x Sexe	66,20	1	66,20	0,16	0,687
Erreur	53529,06	132	405,52		
Temps	10343,81	2	5171,91	28,52	0,000
Temps x Groupe	17,05	2	8,53	0,05	0,954
Temps x Sexe	2159,16	2	1079,58	5,95**	0,003
Temps x Groupe x Sexe	273,18	2	136,59	0,75	0,472
Erreur	47883,69	264	181,38		

** $p<0,01$

Tableau 36 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	1823,90	2	911,95	6,41**	0,002
Erreur	23037,90	162	142,21		
Temps/Garçons	10220,15	2	5110,07	21,55***	0,000
Erreur	25139,03	106	237,16		

** $p<0,01$ *** $p<0,001$

e) Finalement, il existe un effet d'interaction Temps X Sexe ($F_{(2,264)}=9,95$, $p<0,001$) pour la variable « **frapper** » (voir tableau 37). En effet, le calcul des effets simples révèle un effet du temps pour les filles ($F_{(2,162)}=10,88$, $p<0,001$) comme pour les garçons ($F_{(2,106)}=14,59$, $p<0,001$) (voir tableau 38). Selon la comparaison des moyennes à posteriori, les filles augmentent entre le temps 1 et 2 puis demeurent stables (t1-t3 : $p<0,001$; t1-t2 : $p=0,005$; t2-t3 : $p=0,188$) tandis que les garçons connaissent plutôt une augmentation entre le post-test et la relance (t1-t3 : $p<0,001$; t1-t2 : $p=0,841$; t2-t3 :

$p=0,001$). Les analyses subséquentes montrent, aux trois temps de mesure, que les moyennes des garçons sont significativement plus élevées sur cette variable comparativement à celles des filles ($F_{(1,231)}=14,20$, $p<0,001$; $F_{(1,231)}=28,65$, $p<0,001$; $F_{(1,134)}=26,72$, $p<0,001$).

Tableau 37 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	610,58	1	610,58	1,17	0,281
Sexe	13034,15	1	13034,15	25,02	0,000
Groupe x Sexe	45,43	1	45,43	0,09	0,768
Erreur	68768,99	132	520,98		
Temps	7642,94	2	3821,47	24,86	0,000
Temps x Groupe	6,93	2	3,47	0,02	0,978
Temps x Sexe	3059,02	2	1529,51	9,95***	0,000
Temps x Groupe x Sexe	540,37	2	270,19	1,76	0,174
Erreur	40585,33	264	153,73		

*** $p<0,001$

Tableau 38 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	2631,65	2	1315,82	10,88***	0,000
Erreur	19593,05	162	120,95		
Temps/Garçons	5842,99	2	2921,50	14,59***	0,000
Erreur	21221,48	106	200,20		

*** $p<0,001$

4.3.2.4. Comportements reliés au retrait social

Les items relatifs à la composante retrait social sont : a) jouer souvent seul (item #6) et b) être timide (item #7).

a) Les analyses concernant la variable « **jouer souvent seul** » révèlent des effets principaux de facteur groupe ($F_{(1,132)}=10,54$, $p=0,001$) et du facteur sexe ($F_{(1,132)}=4,12$,

$p=0,044$) (voir tableau 39). L'examen des moyennes indique, par ailleurs, que le groupe contrôle obtient des moyennes plus élevées que le groupe expérimental et que les scores moyens des garçons sont légèrement plus élevés que ceux des filles.

Tableau 39 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «jouer souvent seul»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	2077,78	1	2077,78	10,54**	0,001
Sexe	813,10	1	813,10	4,12*	0,044
Groupe x Sexe	107,90	1	107,90	0,55	0,461
Erreur	26024,56	132	197,16		
Temps	664,26	2	332,13	1,85	0,159
Temps x Groupe	377,07	2	188,53	1,05	0,351
Temps x Sexe	109,06	2	54,53	0,30	0,738
Temps x Groupe x Sexe	39,67	2	19,83	0,11	0,895
Erreur	47405,74	264	179,57		

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

b) Finalement, l'analyse de variance pour l'item « être timide » révèle un effet principal du temps sur cette variable ($F_{(2,264)}=15,29$, $p<0,001$) (voir tableau 40). Les comparaisons des moyennes effectuées a posteriori démontrent que, peu importe le groupe ou le sexe des enfants, les scores augmentent entre le post-test et la relance (t1-t3 : $p<0,001$; t1-t2 : $p=0,299$; t2-t3 : $p<0,001$).

Tableau 40 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «être timide»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	14,83	1	14,83	0,06	0,802
Sexe	21,47	1	21,47	0,09	0,764
Groupe x Sexe	150,41	1	150,41	0,64	0,426
Erreur	31167,69	132	236,120		
Temps	5478,45	2	2739,22	15,29***	0,000
Temps x Groupe	211,13	2	105,57	0,59	0,556
Temps x Sexe	14,81	2	7,40	0,04	0,960
Temps x Groupe x Sexe	894,75	2	447,38	2,50	0,084
Erreur	47302,16	264	179,18		

*** $p < 0,001$

4.3.3. Résultats obtenus au Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP)

Les effets du programme lors de la relance sont maintenant examinés du point de vue des enseignantes. Rappelons que le QECP, composé de 4 échelles (hyperactivité, agressivité, prosocialité et retrait social), a été administré au pré-test et à la relance. Pour ce questionnaire, les analyses ont été réalisées à partir d'un nombre limité de participants (n=9 pour le groupe expérimental et n=56 pour le groupe contrôle) à cause du désistement de certains enseignants qui n'ont pu compléter ce questionnaire. Le tableau 61 (voir appendice I) présente les moyennes et les écart-types de ces groupes.

4.3.3.1. Échelle concernant l'hyperactivité

L'analyse de variance pour l'échelle « **hyperactivité** » ne montre aucun effet significatif pour cette variable (voir tableau 41), c'est-à-dire que ni le groupe ni le sexe ni le temps n'influencent de façon significative les moyennes des participants pour cette variable.

Tableau 41 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «hyperactivité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	80,09	1	80,09	3,58	0,063
Sexe	40,87	1	40,87	1,83	0,181
Groupe x Sexe	54,34	1	54,34	2,43	0,124
Erreur	1363,60	61	22,35		
Temps	5,82	1	5,82	0,47	0,498
Temps x Groupe	0,11	1	0,11	0,01	0,926
Temps x Sexe	19,08	1	19,08	1,53	0,221
Temps x Groupe x Sexe	5,22	1	5,22	0,42	0,520
Erreur	762,54	61	12,50		

4.3.3.2. Échelle concernant l'agressivité

Pour l'échelle « **agressivité** », il existe un effet d'interaction Groupe X Sexe significatif ($F_{(1,64)}=4,18$, $p=0,045$) (voir tableau 42). Le calcul des effets simples révèlent que, pour le groupe contrôle, les garçons obtiennent des moyennes plus élevées que celles des filles et ce, indépendamment du temps ($F_{(1,57)}= 15,86$, $p<0,001$) (voir tableau 43). Or, aucun effet du genre n'est observé pour le groupe expérimental ($F_{(1,7)}=1,02$, p n.s.).

Tableau 42 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «agressivité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	211,63	1	211,63	4,47	0,022
Sexe	80,72	1	80,72	2,09	0,153
Groupe x Sexe	161,67	1	161,67	4,18*	0,045
Erreur	2475,84	64	38,69		
Temps	8,16	1	8,16	0,61	0,437
Temps x Groupe	0,23	1	0,23	0,02	0,896
Temps x Sexe	0,05	1	0,05	0,00	0,954
Temps x Groupe x Sexe	1,35	1	1,35	0,10	0,752
Erreur	854,41	64	13,35		

* $p<0,05$

Tableau 43 : Effets simples du sexe pour chaque groupe pour l'échelle «agressivité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Sexe/expérimental	3,76	1	3,76	1,02	0,346
Erreur	25,80	7	3,69		
Sexe/contrôle	483,64	1	483,64	15,86 ^{***}	0,000
Erreur	1738,40	57	30,50		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

4.3.3.3. Échelle concernant la prosocialité

L'analyse de variance pour l'échelle de la « **prosocialité** » révèle un effet d'interaction significatif Temps X Groupe ($F_{(1,60)}=5,93$, $p=0,018$) (voir tableau 44). En effet, le calcul des effets simples montre une influence du temps pour le groupe expérimental ($F_{(1,8)}=28,77$, $p=0,001$) et pour le groupe contrôle ($F_{(1,54)}=15,26$, $p < 0,001$) (voir tableau 45); les deux groupes s'améliorent entre le pré-test et la relance et ce, peu importe le sexe des enfants. Toutefois, comme l'illustre la figure 6, bien que les deux groupes n'étaient pas différents au départ ($F_{(1,208)}=1,55$, p n.s.), le groupe expérimental devient supérieur au groupe contrôle à la relance ($F_{(1,62)}=6,93$, $p=0,011$).

Tableau 44 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «prosocialité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	60,45	1	60,45	2,33	0,132
Sexe	46,43	1	46,43	1,79	0,186
Groupe x Sexe	22,68	1	22,68	0,88	0,353
Erreur	1555,41	60	25,92		
Temps	542,97	1	542,97	28,69	0,000
Temps x Groupe	112,29	1	112,29	5,93 [*]	0,018
Temps x Sexe	0,03	1	0,03	0,00	0,967
Temps x Groupe x Sexe	0,23	1	0,23	0,01	0,913
Erreur	1135,67	60	18,93		

* $p < 0,05$

Tableau 45 : Effets simples du temps pour chaque groupe pour l'échelle «prosocialité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/expérimental	338,00	1	338,00	28,77 ^{**}	0,001
Erreur	94,00	8	11,75		
Temps/contrôle	294,55	1	294,55	15,26 ^{***}	0,000
Erreur	1042,46	54	19,31		

^{**} $p < 0,01$ ^{***} $p < 0,001$

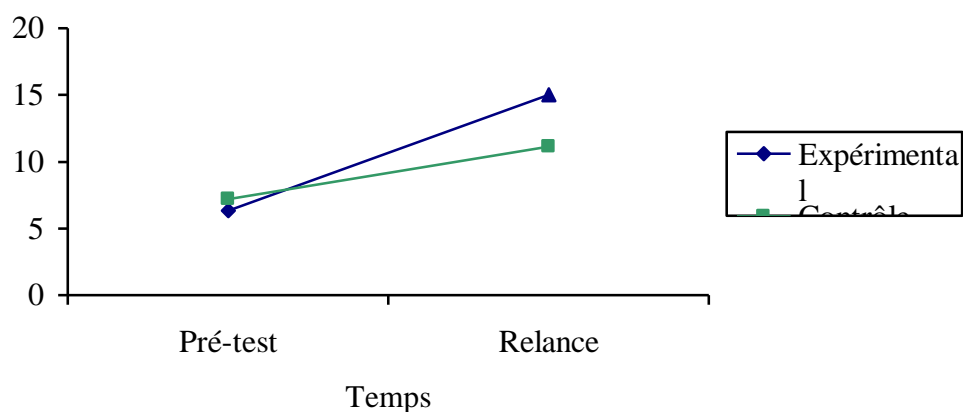


Figure 6. Scores moyens sur l'échelle "prosocialité" en fonction du temps.

4.3.3.4. Échelle concernant le retrait social

L'analyse de variance pour l'échelle « **retrait social** » révèle un effet d'interaction Temps X Sexe ($F_{(1,60)}=5,54$, $p=0,022$) (voir tableau 46). Le calcul des effets simples indique que les garçons augmentent ($F_{(1,27)}=9,47$, $p=0,005$) et que les résultats des filles sont stables ($F_{(1,35)}=2,89$, p n.s.) (voir tableau 47). Lorsque les moments de mesure sont considérés un à un, on note une différence entre les deux sexes lors de la relance ($F_{(1,62)}=10,97$, $p=0,002$), mais non au pré-test ($F_{(1,35)}=0,41$, p n.s.). Ces résultats signifient que les enfants ne différaient pas selon le sexe au moment du pré-test, mais que, compte tenu de l'augmentation des garçons, un écart entre les deux sexes est constaté à la relance. Toutefois, aucun effet du groupe n'est observé pour cette variable.

Tableau 46 : Analyse de variance à mesures répétées pour l'échelle «retrait social»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Groupe	12,81	1	12,81	1,94	0,169
Sexe	5,75	1	5,75	0,87	0,354
Groupe x Sexe	2,93	1	2,93	0,45	0,507
Erreur	395,50	60	6,59		
Temps	3,07	1	3,07	1,35	0,249
Temps x Groupe	0,01	1	0,01	0,00	0,952
Temps x Sexe	12,54	1	12,54	5,54*	0,022
Temps x Groupe x Sexe	0,10	1	0,10	0,04	0,834
Erreur	135,83	60			

* $p < 0,05$

Tableau 47 : Effets simples du temps pour chaque sexe pour l'échelle «retrait social»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Filles	4,50	1	4,50	2,89	0,098
Erreur	54,50	35	1,56		
Temps/Garçons	28,57	1	28,57	9,47**	0,005
Erreur	81,43	27	3,02		

** $p < 0,01$

4.4. Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme

Cette section s'attarde à l'influence de l'attitude des enseignantes envers les enfants (évaluée au moyen du *Questionnaire sur les attitudes envers les enfants*, le QATT, qui permet de situer les enseignantes sur un continuum allant d'une orientation « très directive » à « très autonomiste »). Pour ce faire, les scores des enseignantes qui ont participé au programme *Vers le Pacifique* sont examinés¹⁰. L'étendue possible des scores au QATT varie de -18 à +18. Toutefois, dans notre échantillon, la plus petite

¹⁰ Nous n'avons obtenu que les données relatives aux attitudes des enseignantes de maternelle, les analyses excluent donc les résultats obtenus à la relance (soit les enseignantes de 1^{ère} année).

valeur obtenue est de $-4,63$ et la plus élevée est de $9,38$ (voir appendice C). Pour les fins de l'analyse, des groupes extrêmes sont formés (à partir des quartiles). Le premier groupe d'enseignantes ($n=5$) correspond à celles dont le score est inférieur au premier quartile (score $\leq 2,44$); il s'agit du groupe directif. Le deuxième groupe réfère aux enseignantes autonomistes ($n=5$) c'est-à-dire celles qui ont obtenu un score se situant dans le quart supérieur (score $\geq 5,25$). Finalement, les enseignantes ($n=6$) qui se situent au centre de la distribution constituent le groupe « moyen » et ne sont pas considérés dans les analyses subséquentes puisqu'aucune d'entre elles n'a participé au programme; elles faisaient toutes partie du groupe contrôle.

L'examen du tableau 48 permet de constater une tendance des enseignantes plus jeunes à se situer dans le pôle plus directif tandis que celles ayant plus d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement adoptent une attitude considérée comme moyenne ou très autonomiste.

Tableau 48 : Nombre d'enseignantes selon l'ancienneté et le type d'attitude adoptée

Nombre d'années d'expérience	Type d'attitude			
	Directive	Moyenne	Autonomiste	Total
0 à 4 ans	5*	1	0	6
5 à 9 ans	0	3	2	5
10 à 19 ans	0	1	2	3
20 à 30 ans	0	1	1	2
Total	5	6	5	16

*Nombre d'enseignantes

Dans le but d'évaluer l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme chez les enfants du groupe expérimental, une série d'analyses de variance à mesures répétées ont été effectuées sur les données de 32 enfants fréquentant une classe où l'enseignante est « directive » et sur les données de 40 jeunes dont l'enseignante est autonomiste. Les variables indépendantes sont le type d'attitude (directive ou

autonomiste) et le facteur temps (pré-test et post-test). Les prochaines sections présentent les résultats relatifs à l'influence de l'attitude des enseignantes sur les changements observés chez les enfants suite à l'administration du programme tels que mesurés par 1) les résultats obtenus à la sociométrie et 2) les résultats obtenus à l'observation.

4.4.1. Résultats obtenus à la sociométrie

Cette partie présente les effets d'interaction entre les attitudes des enseignantes et le facteur temps sur les variables extraites, soit la popularité (nominations positives) et les comportements (prosociaux, aversifs ou reliés au retrait social) des enfants au post-test.

4.4.1.1. Popularité

L'analyse de variance de la variable popularité révèle un effet d'interaction Temps X Attitude ($F_{(1,70)}=14,02$, $p<0,001$) (voir tableau 49). Tel que le montre la figure 7, le calcul des effets simples indique que la popularité des enfants qui fréquentent une classe où l'enseignante a une attitude directive augmente ($F_{(1,31)}=23,57$, $p<0,001$) et que les enfants ayant une enseignante autonomiste restent stables sur cette variable ($F_{(1,39)}=0,01$, p n.s.) (voir tableau 50).

Tableau 49 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	1417,95	1	1417,95	4,94	0,030
Erreur	20103,51	70	287,19		
Temps	1373,34	1	1373,34	14,99	0,000
Temps x Attitude	1284,68	1	1284,68	14,02***	0,000
Erreur	6413,01	70	91,61		

*** $p<0,001$

Tableau 50 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «popularité»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Autonomiste	0,83	1	0,83	0,01	0,921
Erreur	3267,55	39	83,78		
Temps/Directive	2391,55	1	2391,55	23,57***	0,000
Erreur	3145,45	31	101,47		

*** $p < 0,001$

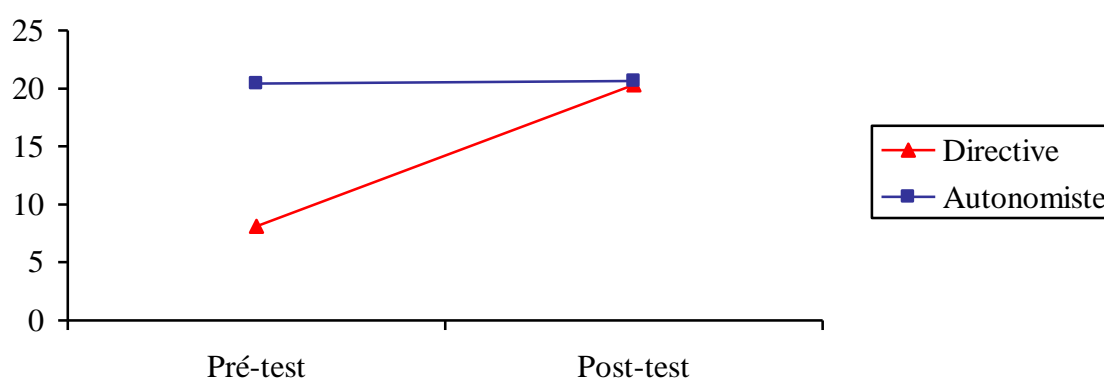


Figure 7. Scores moyens pour la variable « popularité » en fonction du temps.

4.4.1.2. Comportements prosociaux

Les résultats pour les comportements prosociaux : a) partager (item #4), b) avoir de bonnes idées de jeu (item #5) et c) bien écouter (item #9) sont les suivants.

a) En ce qui concerne l'item « **partager** », il existe un effet significatif au niveau de l'interaction Temps X Attitude ($F_{(1,70)}=8,30$, $p=0,005$) (voir tableau 51). En effet, le calcul des effets simples, exposé au tableau 52, révèle un impact du temps uniquement pour le groupe où les enseignantes adoptent une attitude directive ($F_{(1,31)}=16,67$, $p < 0,001$); c'est-à-dire que ces enfants s'améliorent alors que les résultats du groupe autonomiste sont stables ($F_{(1,39)}=0,04$, p n.s.) (voir figure 8).

Tableau 51 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «partager»

Source de variation	SC	DI	CM	F	p
Attitude	703,78	1	703,78	2,30	0,134
Erreur	21397,96	70	305,69		
Temps	539,49	1	539,49	6,75	0,011
Temps x Attitude	663,33	1	663,33	8,30**	0,005
Erreur	5597,90	70	79,97		

**
 $p < 0,01$

Tableau 52 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «partager»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Autonomiste	3,60	1	3,60	0,04	0,844
Erreur	3589,47	39	92,04		
Temps/Directive	1079,66	1	1079,66	16,67***	0,000
Erreur	2008,43	31	64,79		

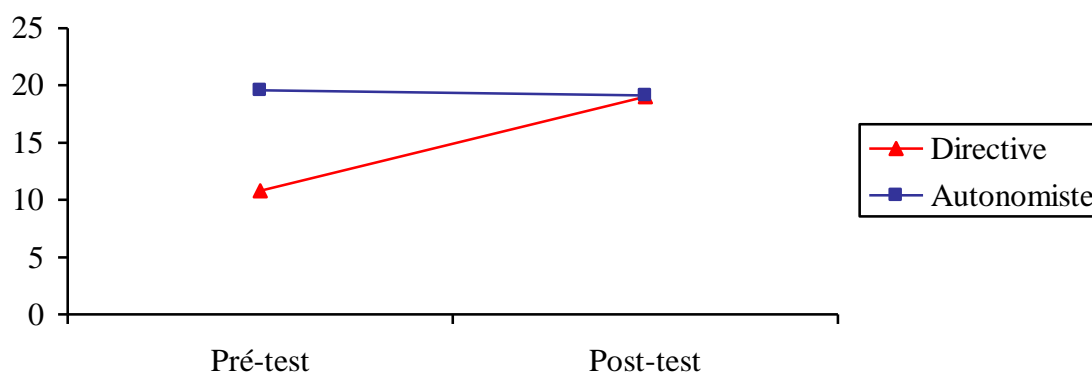
 $p < 0,001$ 

Figure 8. Scores moyens pour la variable «partager» en fonction du temps.

b) Un effet d'interaction est également observé à l'élément « **avoir de bonnes idées de jeu** » ($F_{(1,70)}=10,80$, $p=0,002$) (voir tableau 53). Présenté au tableau 54, le calcul des effets simples montre une nette augmentation de la moyenne pour les enfants ayant une

enseignante « directive » ($F_{(1,31)}=72,29, p<0,001$) alors que l'autre groupe s'améliore de façon beaucoup moins significative ($F_{(1,39)}=4,19, p=0,048$). (voir figure 9).

Tableau 53 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	460,00	1	460,00	1,45	0,232
Erreur	22164,77	70	316,64		
Temps	2703,38	1	2703,38	41,34	0,000
Temps x Attitude	706,15	1	706,15	10,80**	0,002
Erreur	4577,66	70			

** $p<0,01$

Tableau 54 : Effets simples du temps selon l'attitude des enseignantes pour la variable «avoir de bonnes idées de jeu»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Temps/Autonomiste	363,49	1	363,49	4,186*	0,048
Erreur	3386,45	39	86,83		
Temps/Directive	2777,78	1	2777,78	72,29***	0,000
Erreur	1191,22	31	38,43		

* $p<0,05$ *** $p<0,001$

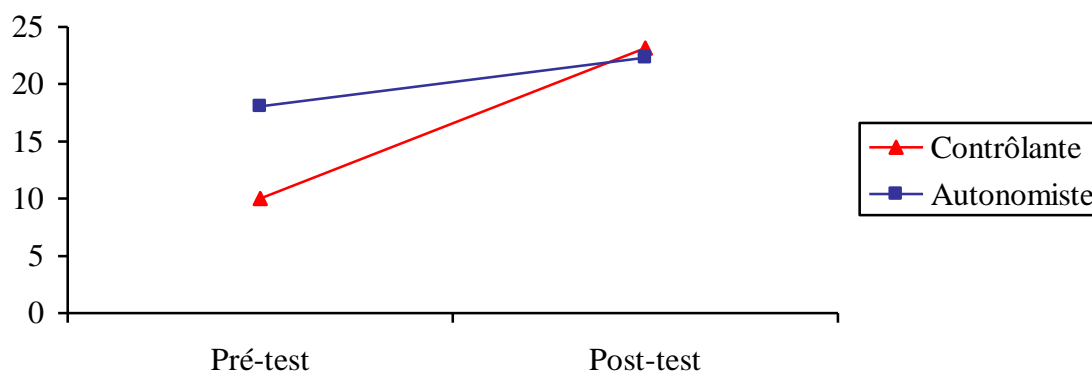


Figure 9. Scores moyens pour la variable « avoir de bonnes idées de jeu » en fonction du temps.

c) Des effets principaux du temps ($F_{(1,70)}=5,78$, $p=0,019$) et du facteur attitude ($F_{(1,70)}=4,75$, $p=0,033$) sont observés pour la variable « **bien écouter** » (voir tableau 55); c'est-à-dire que tous les enfants améliorent leur capacité d'écoute. Toutefois, les jeunes du groupe autonomiste conservent, au pré-test et au post-test, des moyennes supérieures à celles des élèves du groupe directif.

Tableau 55 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bien écouter»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	2098,55	1	2098,55	4,75*	0,033
Erreur	30922,02	70	441,74		
Temps	447,32	1	447,32	5,78*	0,019
Temps x Attitude	294,23	1	294,23	3,80	0,055
Erreur	5419,02	70	77,42		

* $p < 0,05$

4.4.1.3. Comportements aversifs

Les comportements aversifs ciblés par la sociométrie sont : se chicaner (item #2), tricher (item #3), bouger beaucoup (item #8), se moquer (item #10) et frapper (item #11). Les analyses de variance ne révèlent aucune influence de l'attitude de l'enseignante sur ces variables (effet principal) ou sur l'effet du programme *Vers le Pacifique* au niveau de ce type de comportement (effet d'interaction) (voir tableaux 62 à 66 à l'appendice J).

4.4.1.4. Comportements reliées au retrait social

Le même constat s'applique lorsqu'on procède à l'analyse des comportements « jouer souvent seul » (item #6) et « être timide » (item #7), c'est-à-dire que l'attitude de enseignantes ne nuance pas les effets du programme *Vers le Pacifique* sur ces variables (voir tableaux 67 et 68 à l'appendice J).

4.4.2. *Résultats obtenus à l'observation*

Les résultats obtenus suite à l'observation des jeunes sont divisés en deux sections; 1) les comportements positifs et aversifs observés lors de la mise en situation et 2) les

solutions proposées par les enfants lors de la situation conflictuelle hypothétique. Suite aux analyses de variance, aucun effet du facteur « attitude des enseignantes » n'a été trouvé que ce soit pour les effets sur les comportements observés (positifs ou aversifs) ou sur les solutions proposées par les enfants (voir tableau 69 à 71 à l'appendice K).

5. Discussion

Cette recherche a pour but d'évaluer les effets du programme *Vers le Pacifique* administré à des élèves de maternelle. Dans cette optique, nous traitons des résultats obtenus en deux sections: 1) les effets du programme *Vers le Pacifique*, 2) l'influence de deux facteurs sur les résultats obtenus, soient le sexe des enfants et l'attitude des enseignantes.

5.1. Effets du programme *Vers le Pacifique*

L'impact à court terme du programme *Vers le Pacifique* (analyses pré-post) est d'abord examiné et ce, au niveau de la popularité, des comportements (prosociaux, agressifs et reliés au retrait social) et des types de solutions proposées par les enfants lors d'une résolution de conflit. Par la suite, nous présentons les constats quant au maintien des acquis tels que mesurés à la relance. Ces résultats sont comparés à ceux obtenus par des programmes similaires qui ont fait l'objet de recherches évaluatives menées auprès d'enfants de la maternelle. Finalement, une discussion à propos de l'absence d'effet sur les comportements reliés au retrait social et sur les comportements agressifs conclue cette section.

5.1.1. Impact à court terme du programme *Vers le Pacifique*

Les analyses révèlent que l'administration du programme *Vers le Pacifique* auprès d'enfants (garçons et filles) de la maternelle produit des effets à court terme sur la qualité des solutions proposées pour résoudre les conflits. En effet, les enfants ayant suivi les ateliers du programme suggèrent des solutions plus constructives et plus pacifiques comparativement aux enfants qui n'ont pas reçu le programme. De fait, au départ, les stratégies privilégiées par les enfants sont de nature coercitive (47-58%) ce qui est compatible avec les résultats d'études antérieures (Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell et Fredrickson, 1997; voir Laursen, Finkelstein et Betts, 2001 pour une méta-analyse sur le sujet). Par contre, cette proportion de stratégies coercitives pourrait s'avérer conservatrice puisque, selon Laursen et ses collaborateurs (2001), l'utilisation

d'une situation hypothétique comme instrument de mesure tend à sous-estimer les stratégies coercitives que les enfants utilisent lors de véritables conflits. Lorsque nous examinons en détail des solutions proposées par les enfants, nous observons que ceux qui ont suivi le programme *Vers le Pacifique* proposent moins de solutions coercitives telle que l'agression (physique et verbale) et la contrainte (taux passant de 47-58% au pré-test à 23,5% au post-test) et moins de solutions impliquant l'évitement du conflit (17,6% au pré-test à 5,9% au post-test). Les participants suggèrent aussi davantage de solutions pacifiques (proposer un compromis ou négocier) (11,8% au pré-test à 58,8% au post-test) suite au programme.

Par ailleurs, parmi le groupe d'enfants ayant reçu le programme, les camarades de classe ont observé une augmentation des comportements de partage chez leurs pairs. Ces résultats corroborent ceux trouvés par Denham et Burton (1996) au sujet de l'évaluation de l'*Intervention socio-émotive (Social-Emotional Intervention)* menée auprès d'élèves âgés de 3½ à 5 ans de même que les résultats rapportés par Sandy et Boardman (2000) avec le programme *ECSEL*¹¹ évalué auprès d'enfants âgés entre 2½ et 6 ans. À l'instar du programme *Vers le Pacifique*, ces interventions se sont avérées efficaces au niveau de l'amélioration des habiletés de résolution de conflits et de la prosocialité des enfants (soit en observant les jeunes, soit en tenant compte des observations des enseignants). Par contre, le programme *Conte sur moi* évalué par Bélanger et al. (1999), bien qu'ayant suscité un impact positif sur les habiletés de résolution de conflits des enfants telles qu'évaluées par les enseignants, n'a pas démontré d'impact sur la prosocialité des enfants (toujours selon les enseignants).

5.1.2. *Maintien des acquis tels que mesurés à la relance*

L'effet positif du programme *Vers le Pacifique* sur l'adoption de comportements de partage n'est pas maintenu à la relance, c'est-à-dire que les enfants qui ont reçu le programme ne connaissent pas une amélioration particulière sur cette variable comparativement au groupe contrôle. Ainsi, peu importe qu'ils aient suivi le programme ou non, tous les enfants accroissent leur capacité de partage entre le moment du post-test

¹¹ Peaceful kids Early Childhood Social-Emotional conflict resolution program

et celui de la relance. Par ailleurs, le maintien des effets sur la qualité des stratégies de résolution de conflits proposées n'a pu être évalué puisque cela nécessitait de poursuivre, à la relance, l'observation des trios d'enfants, ce qui a été irréalisable faute de ressources humaines et financières. De plus, il nous est impossible de comparer nos résultats à des programmes similaires s'adressant à une clientèle du même âge puisqu'aucune des recherches évaluatives consultées ne comprenait de mesure de relance.

Toutefois, notre évaluation révèle que de nouveaux effets positifs apparaissent à la relance. En effet, les enfants qui ont reçu le programme *Vers le Pacifique* à la maternelle sont évalués par leurs pairs comme étant plus populaires comparativement au groupe témoin qui n'a pas été exposé au programme. De plus, les enseignantes notent une amélioration significativement plus importante de l'adoption des comportements prosociaux (par ex. inviter un camarade à se joindre au groupe, aider un copain, valoriser l'autre, etc.) chez les enfants qui ont reçu le programme *Vers le Pacifique* par rapport aux enfants n'ayant pas suivi le programme. En outre, un effet inhibiteur bénéfique du programme est observé sur les comportements de tricherie puisque les enfants qui ont reçu le programme ne connaissent pas d'augmentation de ces comportements à la relance alors que les enfants du groupe contrôle respectent moins les règles du jeu au moment de la relance.

5.1.3. Absence d'effets sur les comportements de retrait social

Notre étude révèle que le programme *Vers le Pacifique* n'a pas eu d'effet (que ce soit positivement ou négativement) au niveau du retrait social tel que perçu par les pairs ou par l'enseignante. Or, l'évaluation de ces comportements représente un défi puisque ceux-ci sont beaucoup moins remarqués par l'entourage. En effet, ces conduites sont moins visibles que les actes aversifs qui sont dérangeants ou que les comportements prosociaux qui sont valorisés par autrui. En outre, les enfants qui manifestent de la timidité ou qui ont tendance à jouer seuls ne constituent pas nécessairement un groupe homogène qui répond de manière uniforme à un programme promotionnel comme celui que nous évaluons. Parmi ces enfants, certains sont anxieux, évitants et inhibés voire même méfiants socialement, ce qui les rend moins sensibles à des interventions visant à

accroître leur répertoire comportemental. Il faut d'abord inciter ces enfants à développer une confiance relationnelle et une estime de soi suffisamment élevées de telle sorte qu'ils éprouvent le besoin d'entrer en relation avant de travailler la qualité de leurs habiletés relationnelles.

5.1.4. *Absence d'effets sur les comportements agressifs*

Cette recherche n'a pas permis d'observer d'effets du programme *Vers le Pacifique* sur les comportements agressifs chez les jeunes du groupe expérimental, que cette agressivité soit mesurée par les pairs, les observateurs ou les enseignantes. Ces résultats divergent de ceux de Denham et Burton (1996) qui, dans le cadre de l'évaluation de l'*Intervention socio-émotive*, ont rapporté une diminution significative des comportements agressifs chez les enfants en les observant en classe et en administrant des questionnaires aux enseignants. De la même façon, l'évaluation du programme *Fluppy* et *ECSEL*, à partir de questionnaires administrés aux enseignants, a révélé une réduction de l'agressivité chez les enfants (Grignon et Laverdière, 1995; Sandy et Boardman, 2000). En revanche, pour le programme *Conte sur moi*, un effet négatif sur l'agressivité a été noté, le groupe expérimental demeurant stable tandis que le groupe contrôle voyait sa moyenne diminuer selon les enseignants (Bélanger et al., 1999). Il n'y a donc pas de consensus, parmi les études évaluatives, quant à l'impact sur l'agressivité des programmes visant l'amélioration des habiletés sociales.

Avant de formuler des pistes d'explications quant aux différences d'effets de ces quatre programmes, il est important de comparer leurs contenus. Il est à noter que le programme *Fluppy* comporte un volet qui s'adresse aux parents contrairement aux trois autres programmes qui n'en incluent pas. Selon Grignon et Laverdière (1995), les effets du programme *Fluppy* sont en large partie attribuables à son caractère multidimensionnel puisqu'il s'adresse autant aux enfants qu'à leurs parents. Par contre, l'*Intervention socio-émotive* (Denham et Burton, 1996) et *ECSEL* (Sandy et Boardman, 2000) impliquent l'enseignant en lui demandant d'intervenir en classe lorsque les enfants agissent de façon non prosociale. Ces deux programmes supposent l'instauration d'un dialogue avec l'enfant relativement aux situations sociales vécues (ex. conflits,

moments de frustration) au cours desquelles il a éprouvé certaines difficultés (ex. difficulté d'auto-régulation émotionnelle). En revanche, le programme *Conte sur moi* et le volet préscolaire du programme *Vers le Pacifique* sont constitués d'un seul volet qui s'adresse aux enfants.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'absence d'effets du programme *Vers le Pacifique* sur l'agressivité des enfants de maternelle. Premièrement, il est plausible de croire que l'implication formelle des parents et des enseignants favorisent la réduction de l'agression chez les participants. De même, leur contribution constitue un atout majeur quant au maintien et à la généralisation des acquis des enfants à d'autres contextes que l'école. En supposant que les normes, règles et valeurs véhiculées par le programme *Vers le Pacifique* ne sont pas cohérentes avec celles instaurées à la maison ou dans la classe, il est fort à parier que les effets du programme seront réduits voire absents. Les concepteurs et animateurs de ce type d'ateliers ont donc tout à gagner en impliquant et en formant les enseignants et les parents. Un volet du programme *Vers le Pacifique* s'adressant aux parents a d'ailleurs été créé et est maintenant disponible dans les écoles du Québec. Il comporte deux volets : 1) la sensibilisation à la résolution des conflits et 2) la formation des parents à la résolution pacifique de conflits. Ce nouveau volet est présentement en expérimentation.

Deuxièmement, l'absence d'impact du programme sur les comportements agressifs et le retrait social peut s'expliquer par la durée du programme. En effet, les élèves n'ont été exposés que durant 4 à 5 mois au programme *Vers le Pacifique*, ce qui laisse peu de temps pour provoquer des effets significatifs sur les comportements des enfants. Certains auteurs laissent entendre qu'une période de 2 à 5 ans d'implantation est nécessaire pour engendrer un impact à ce niveau (Heinicke, Beckwith et Thompson, 1988; Pransky, 1991).

Troisièmement, l'absence d'effet du programme sur l'agressivité et le retrait social peut être causé par l'impact du cursus scolaire de la maternelle. En effet, se retrouvent parmi les objectifs du programme d'éducation préscolaire : « interagir de façon harmonieuse »

et « affirmer sa personnalité » (Ministère de l'éducation du Québec, 1999). Or, ces objectifs sont forts compatibles avec ceux visés par le programme *Vers le Pacifique*. Ceci étant dit, il est possible que le programme *Vers le Pacifique* ait moins d'effet à la maternelle, mais serve plutôt de complément structuré au programme du ministère.

Quatrièmement, étant donné que les écoles sont des milieux ouverts à plusieurs influences, il est difficile d'observer de grands effets reliés à des programmes, car il est possible que d'autres interventions visant l'amélioration des comportements sociaux des enfants soient implantées en même temps que le programme dont les effets sont étudiés. Dès lors, l'espace disponible à une amélioration supplémentaire (la valeur ajoutée du programme en quelque sorte) se voit potentiellement diminuée. En effet, il est impossible de s'assurer de l'absence d'intervention ciblant les comportements sociaux des enfants dans le groupe témoin. Tel qu'abordé précédemment dans cette discussion, les enseignantes ont utilisé des stratégies de gestion des comportements problématiques (sanction, code de vie, récompense, etc.) pour assurer le fonctionnement de leur classe. Les comportements associés à leur approche personnelle de gestion de classe demeurent difficilement quantifiables et ont pu potentiellement réduire les effets obtenus par le programme. Dans le cadre de recherches futures, il serait utile de procéder à la description la plus complète possible des comportements de gestion des enseignantes se rapportant à leur approche de façon à préciser les influences respectives de ces stratégies et du programme *Vers le Pacifique*.

En cinquième lieu, plusieurs enfants avaient sans doute déjà fréquenté des services éducatifs à l'enfance tels que les garderies ou les pré-maternelles. Ces expériences en milieux de garde sont considérées comme des lieux privilégiés de socialisation (Dumont, Provost et Dubé, 1990). Or, nous ne pouvons apprécier l'influence de ce type d'expérience sur les acquis des enfants au plan social puisque les données sont insuffisantes dans notre étude; en effet, les questions s'y rapportant étaient insérées dans le questionnaire destiné aux parents, mais le taux de réponse était très faible.

Finalement, l'absence d'effet sur les comportements aversifs des enfants peut s'expliquer par le fait que la réduction de telles conduites nécessite une intervention centrée sur un comportement problématique particulier plutôt qu'une intervention ciblant un large éventail d'habiletés sociales. Des techniques comportementales peuvent s'avérer de bons compléments à un programme de promotion des habiletés sociales. Ainsi, une intervention globale offerte à l'ensemble de la classe de maternelle pourrait être envisagée pour soutenir le développement de la prosocialité en complément à une intervention spécifique ciblant les enfants qui sont agressifs. Pour ces derniers, une approche visant à mieux comprendre comment l'entourage de l'enfant contribue à maintenir le comportement agressif de l'enfant serait à privilégier (Merrell, 2001). Toutefois, soulignons que certains auteurs émettent des réserves quant à la pertinence d'appliquer des programmes de nature comportementale chez des enfants de moins de 7 ans, car le langage intérieur lié à l'autocontrôle n'est pas développé chez certains d'entre eux. De plus, la méta-analyse de Durlack, Fuhrman et Lampman (1991), menée auprès de 65 études portant sur l'efficacité de mesures comportementales, conclue que les effets de telles interventions sont moins marqués pour les plus jeunes (7-10 ans) que pour les plus vieux (11-13 ans). Donc, il serait pertinent de vérifier, dans de futures recherches, si une telle approche est de mise pour les enfants encore plus jeunes qui fréquentent la maternelle.

5.2. *Influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes*

Les constats relatifs à l'influence du sexe des enfants et de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme *Vers le Pacifique* sont rapportés dans cette section.

5.2.1. *Influence du sexe des enfants sur les effets du programme*

La présente étude ne démontre aucun effet différentiel du programme en fonction du sexe des enfants, ce qui laisse croire que le programme *Vers le Pacifique* a une influence similaire sur les filles et les garçons. Ce résultat ne concorde toutefois pas avec ceux de Grignon et Laverdière (1995) qui ont évalué le programme *Fluppy* auprès d'enfants de la maternelle. Ces auteurs rapportent une différence au niveau des garçon et des filles en ce qui concerne les effets sur la prosocialité des enfants telles qu'évaluée par les

enseignantes. En effet, selon cette étude, suite au programme, une amélioration de la prosocialité est observée chez les garçons alors qu'en revanche, une diminution de celle-ci est remarquée chez les filles. Les autres programmes portant sur le développement des habiletés sociales ne rapportent pas de différences relativement au sexe de l'enfant (Bélangier et al., 1999; Denham et Burton, 1996; Sandy et Boardman, 2000).

Néanmoins, même si les effets du programme sont similaires pour les garçons et pour les filles, plusieurs différences sexuelles sont observées chez l'ensemble des participants de notre étude. En effet, selon l'évaluation faite par les pairs, les garçons, comparativement aux filles, émettent davantage de comportements aversifs tels que se chicaner, tricher, se moquer d'autrui, frapper autrui lorsqu'ils sont en colère ainsi que bouger beaucoup et se lever souvent. Quant aux filles, elles adoptent davantage de comportements de partage selon leurs camarades de classe. Les différences comportementales selon le sexe concordent avec celles relevées dans les écrits, soit la présence de comportements d'agression directe (physique ou verbale) de manière plus significative chez les garçons que chez les filles (Crick et Grotpeter, 1995; Ostrov et Keating, 2004; Salmivalli et Kaukiainen, 2004; Tapper et Boulton, 2004).

5.2.2. *Influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme*

Cette étude a vérifié si l'attitude des enseignantes à l'égard des enfants influence la façon selon laquelle le programme modifie le comportement de ces derniers. Pour ce faire, nous avons situé les attitudes des enseignantes sur un continuum variant d'une attitude très directive à une attitude très autonomiste.

Le premier constat concerne le lien entre l'attitude des enseignantes et leur nombre d'années d'expérience en enseignement. En effet, nous remarquons que les plus jeunes enseignantes (0 et 4 ans d'expérience) sont aussi celles qui adoptent une attitude plus directive par rapport à celles qui ont plus d'ancienneté dans le domaine (14 à 20 ans de pratique). Il s'agit là de résultats comparant deux enseignantes par rapport à trois autres, ce qui ne permet pas de conclure quant à un lien réel, mais permet de formuler certaines hypothèses.

Lorsque des groupes extrêmes sont formés et que nous comparons les groupes d'enfants ayant une enseignante jugée plus directive avec ceux qui ont une enseignante jugée plus autonomiste, nous observons qu'au pré-test, les deux groupes se distinguent de façon significative quant leur popularité, au partage, à l'écoute et à la capacité d'avoir de bonnes idées de jeu. Par contre, les jeunes ne diffèrent pas au niveau de leurs comportements aversifs ou reliés au retrait social. Ces résultats, provenant de l'évaluation des enseignantes¹² et des pairs, sont contraires à ceux trouvés par Royer, Tremblay, Gagnon, Vitaro et Piché (1989) dans l'étude longitudinale de Montréal, menée auprès de 2060 enfants de la maternelle, et qui ne rapporte aucun lien entre l'attitude de l'enseignante et les comportements prosociaux des enfants. Ces auteurs mentionnent plutôt une association entre les comportements agressifs des enfants et l'attitude moins autonomiste de leur enseignante.

Des hypothèses de deux ordres peuvent être formulées pour expliquer ce lien entre une attitude autonomiste de la part de l'enseignante et une forte fréquence de comportements prosociaux chez les enfants. D'une part, on peut penser que les comportements prosociaux des enfants engendrent ou permettent l'adoption d'une approche autonomiste par l'enseignante. Or, l'instrument utilisé mesure une attitude, concept qui devrait être assez stable dans le temps. D'autre part, une approche autonomiste chez l'enseignante pourrait favoriser très rapidement l'émission de comportements prosociaux chez les élèves (le pré-test ayant eut lieu quelques mois après la rentrée scolaire).

Par ailleurs, cette recherche-ci démontre l'influence de l'attitude des enseignantes sur les comportements prosociaux et sur la popularité des enfants. En effet, nous notons que, parmi les enfants qui ont reçu le programme *Vers le Pacifique*, ceux qui étaient dans une

¹² Des analyses supplémentaires ont été faites afin de vérifier si les différences au niveau des comportements prosociaux, trouvées lors de l'évaluation par les pairs au pré-test, sont confirmées par l'évaluation des enseignantes. Il ressort de ces analyses qu'une différence significative est présente uniquement pour l'échelle de la prosocialité entre les moyennes des deux groupes ($F_{(1,58)}=9,37, p=0,003$); le groupe directif étant inférieur au groupe autonomiste. Ainsi, pour les autres échelles (hyperactivité, agressivité et retrait social) aucune différence n'est rapportée (voir tableaux 72 à 75 en appendice L).

classe où l'enseignante était plus directive ont connu une évolution différente de ceux qui avaient une enseignante autonomiste. Ainsi, durant l'administration du programme, dans les classes où l'enseignante adopte une approche plus directive, les enfants améliorent de façon marquée et significative pour leurs habiletés de partage et d'écoute (une tendance seulement), leur prosocialité et leur popularité de telle sorte qu'après le programme, les deux groupes sont équivalents sur ces aspects. Les enfants de maternelle sont sensibles à la méthode de gestion, selon qu'elle soit directive ou favorisant l'autonomie, de la classe employée par l'enseignante. Lorsque cette dernière utilise des stratégies de gestion de classe directives qui font appel davantage à la motivation extrinsèque de l'enfant (motiver au moyen de normes, de renforcements ou de contraintes extérieures), on observe une augmentation plus marquée des comportements prosociaux des enfants. En revanche, lorsque l'enseignante adopte une attitude plus autonomiste, c'est-à-dire qu'elle utilise des méthodes impliquant la motivation intrinsèque de l'enfant (motiver en suscitant la réflexion, les sentiments de culpabilité ou le désir de changement chez l'enfant), les élèves obtiennent des scores élevés dès le départ, demeurent stables et semblent peu affectés par l'administration du programme *Vers le Pacifique*.

Nos résultats tendent à démontrer l'avantage, pour l'enseignant qui met en place le programme *Vers le Pacifique*, d'adopter une attitude plus directive s'il désire favoriser des changements chez les élèves. Notons, par contre, que nos résultats concernent l'attitude modérément directive puisqu'aucune enseignante rencontrée n'était directive de façon très marquée. Ce constat est en accord avec les propos de Maziade (1983) qui s'appuie sur son expérience clinique pour défendre l'utilité de la discipline et des exigences fermes, soutenant qu'il serait faux de croire que ce type de pratique briment l'enfant et nuit à son développement socio-affectif. Il se peut que l'enseignante qui adopte une attitude plus directive édicte de cette manière les normes sociales en vigueur dans la classe d'une telle façon qu'il soit plus facile pour les enfants de la maternelle de les comprendre et de les intégrer, ce qui favoriserait, chez des derniers, un accroissement des comportements prosociaux.

Par ailleurs, il est aussi plausible que l'approche autonomiste ait favorisé l'adoption de comportements prosociaux chez les enfants et ce, dès les premiers mois de l'année scolaire, avant même le début de l'implantation du programme. Ainsi, la stabilité des comportements prosociaux des enfants de ce groupe pourrait être dû au fait que les élèves d'enseignantes autonomistes ne pouvaient s'améliorer davantage puisqu'ils avaient obtenu au pré-test des scores très élevés. De leur côté, les enfants ayant une enseignante directive, qui ont démontré moins de comportements prosociaux au pré-test, avaient plus d'espace pour accroître leur prosocialité au cours du programme. En somme, il serait pertinent de poursuivre l'étude de l'impact de l'attitude de l'enseignante dans un contexte où les enfants démontrent, au départ, un degré similaire de conduites prosociales.

5.3. Forces de l'étude

Une des qualités premières de cette étude réside dans le fait qu'elle se soit intéressée à trois questions qui sont peu abordées dans la documentation scientifique sur le développement de programmes de promotion des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire 1) Qu'advient-il des effets de ces programmes lorsque les enfants sont évalués un an plus tard? 2) Existe-t-il des différences reliées au sexe des enfants au niveau des effets de ces programmes? 3) Quel est l'impact de l'attitude des enseignantes sur ces programmes?

De plus, cette recherche a été menée en milieu naturel, conservant les classes intactes, ce qui permet, avec plus de confiance, de généraliser nos résultats à d'autres classes. En effet, le fait que l'intervention se soit insérée dans le curriculum de la classe, sans demander aux enseignantes de former de nouveaux groupes, facilite non seulement l'implantation future du programme et son acceptation par les enseignantes, mais aussi augmente les chances d'obtenir des résultats similaires lors d'une nouvelle implantation du programme *Vers le Pacifique*.

De plus, le fait de travailler avec des animateurs formés pour donner ce programme est une force de ce programme. Qui plus est, ceux-ci ont veillé à livrer le contenu du programme de manière homogène, en planifiant des réunions régulières entre eux et tenant un journal de bord. Des conclusions à propos de l'efficacité du programme peuvent être tirées de cette recherche avec plus de certitude puisque la mise en œuvre a été effectuée comme prévue. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la formation des futurs animateurs.

Par ailleurs, cette recherche évaluative n'a pas été menée par des gens directement impliqués dans l'implantation du programme comme c'est le cas dans plusieurs études recensées, où les enseignants qui animent le programme doivent ensuite juger de son efficacité (Bélanger et al., 1999; Denham et Burton, 1996; Grignon et Laverdière, 1995). En effet, dans cette étude, les tâches d'animation et d'évaluation ont été effectuées par des personnes distinctes; des assistants de recherche ont agi comme observateurs neutres et les animateurs n'ont pas procédé à l'évaluation des effets. Ainsi, les attentes des personnes impliquées dans l'élaboration et dans l'implantation des ateliers n'ont pu influencer les résultats du programme.

En outre, cette recherche inclut une évaluation au moment de la relance effectuée par des enseignantes de première année qui n'ont pas participé à l'intervention. Elles ont certes pu être influencées par des discussions provenant de leurs collègues de la maternelle, mais n'ont pas pu l'être par l'implantation du programme dans leur classe. Elles sont donc plus neutres dans l'évaluation des comportements des enfants.

De plus, la méthodologie utilisée comprend plusieurs sources d'information (enseignantes, pairs et observateurs neutres). Puisque la compétence sociale est un construit incluant de nombreux aspects du développement de l'enfant, une stratégie multi-modale d'évaluation des effets procure un portrait plus utile et complet du fonctionnement social de l'enfant. En effet, les études (voir la méta-analyse de Durlack et Wells, 1997) qui utilisent plusieurs stratégies de mesure obtiennent des effets moins grands, mais permettent de bien documenter les effets spécifiques au programme. Or,

comme les résultats aux différentes méthodes d'évaluation ne sont pas toujours corrélés, il est important d'inclure les trois types d'instruments (sociométrie, évaluation par les enseignantes et observation systématique) afin de mesurer de façon plus valide les effets d'un programme (Denham & Almeida, 1987; Mathur et Rutherford, 1996).

5.4. Limites de l'étude

Cette étude comporte des limites. Premièrement, cette recherche ne jouit pas d'une répartition aléatoire des participants dans les diverses conditions (groupe expérimental et groupe contrôle) puisqu'elle s'est effectuée sur la base des écoles. Un biais de sélection a donc possiblement été introduit, c'est-à-dire qu'il a pu y avoir des différences entre les écoles des deux conditions. Pour palier à cette limite, un groupe contrôle comparable au groupe expérimental a été constitué. De plus, les scores au pré-test pour tous les instruments ont été obtenus de sorte qu'il soit possible de tenir compte des différences initiales entre les groupes.

Notons néanmoins que la répartition aléatoire en fonction de l'école comporte certains avantages. En effet, elle a permis d'éviter que des classes d'une même école ou des enfants d'une même classe soient répartis dans des conditions expérimentales différentes. Le fait qu'il n'y ait pas de mixité des conditions au sein d'une même école réduit la possibilité de diffusion du traitement entre nos deux groupes. Ainsi, les enseignantes des classes recevant le programme ont eu moins l'occasion de discuter des contenus des ateliers, ce qui aurait pu brouiller les résultats obtenus. Par contre, puisque le programme *Vers le Pacifique* est assez populaire dans les milieux visités, il est possible que des enseignantes connaissent le contenu du programme.

Deuxièmement, il était difficile de contrôler les changements liés aux expériences vécues par les enfants entre la fin de la maternelle et la fin de leur première année. Il est possible que les résultats obtenus aient été brouillés par les influences extérieures auxquelles ont été soumis les enfants notamment la fréquentation d'un camp de vacances durant l'été, la participation à un autre programme visant la promotion des

habiletés sociales ou l'expérience d'un mode différent de gestion de classe en première année.

Troisièmement, une des difficultés majeures observées lors de cette étude a été la perte de participants liée à l'obligation d'obtenir le consentement écrit et la participation des parents. En effet, comme plusieurs parents originent de minorités culturelles diverses, ne maîtrisent pas le français et ne sont habitués aux procédures inhérentes à la recherche, le retour des réponses au formulaire de consentement a été compliqué. De plus, d'une année à l'autre, nous avons perdu des participants à cause des déménagements et des changements d'école. La perte de participants au troisième temps de mesure limite la confiance que nous pouvons avoir en les résultats de cette étude. Toutefois, le pourcentage d'attrition à la relance est relativement bas puisque 76% des élèves ont été retrouvés et 95% de ceux-ci ont consenti à participer. En revanche, la perte de sujets est davantage marquée pour les questionnaires s'adressant aux enseignantes (perte de 61% des participants disponibles), attribuable à un manque de temps, en fin d'année, pour la complétion des questionnaires. Il eût été préférable d'accorder davantage de temps aux enseignantes pour retourner les questionnaires ou effectuer une autre période de passation des questionnaires durant l'année. En effet, l'administration de ces questionnaires s'est effectuée à la fin du mois de mai et au mois de juin, période peu propice à la participation des enseignantes à cause des activités de fin d'année (évaluations en vue de l'émission des bulletins, fêtes, etc.). De plus, soulignons que les avantages à participer étaient beaucoup moins tangibles pour ces enseignantes de 1^{ère} année que pour celles de la maternelle qui avaient reçu le programme *Vers le Pacifique* ou allaient le recevoir l'année suivante.

Quatrièmement, plusieurs limites concernent les instruments de mesure utilisés. Tout d'abord, la première limite est liée au mode de passation du questionnaire s'adressant aux enseignantes (QATT). En effet, aucun contrôle n'a été effectué quant au moment ou à la façon de répondre au questionnaire; les enseignantes avaient la possibilité de lire toutes les questions avant d'y répondre ou de modifier l'ordre des réponses aux questions. Ceci a pu perturber la validité de cet instrument puisque les enseignantes ont

pu se faire une idée générale des variables mesurées par le questionnaire ce qui a pu, par la suite, modifier leurs réponses.

Ensuite, la méthode d'observation présente plusieurs lacunes. Il faut noter que la situation d'observation a été choisie faute de ne pouvoir utiliser l'observation en milieu naturel, celle-ci n'étant pas possible étant donné le nombre trop élevé de participants. Or, l'observation en un seul temps ne permet guère de dresser un portrait juste du profil comportemental d'un enfant.

De plus, nous n'avons pas contrôlé le sexe des enfants constituant les trios. Nous avons opté pour la méthode aléatoire pour former les triades, ce qui limitait les biais de sélection. Toutefois, étant donné le petit nombre de participants observés, il nous a été impossible de considérer les diverses combinaisons de participants possibles (deux filles et un garçon, deux garçons et une fille, trois garçons, trois filles). À l'avenir, il serait pertinent, à l'instar de Green, Cillessen, Berthelsen, Irving et Catherwood (2003), d'étudier l'influence de la composition des trios sur les comportements émis par les enfants. En effet, dans leur étude menée auprès de 156 enfants non familiers entre eux, les auteurs utilisent une situation d'observation où les ressources sont limitées et qui impliquent des quatuor d'enfants. Les résultats démontrent que le sexe des pairs avec lesquels un enfant est jumelé influence les comportements de coopération et de compétition émis en situation de jeu contrôlé.

Finalement, mentionnons que les résultats obtenus dans la présente recherche concernent les enfants de maternelle issus de milieux socio-économiques défavorisés et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des milieux scolaires.

6. Conclusion et recommandations

Cette recherche a démontré que l'administration du programme *Vers le Pacifique*, à des enfants fréquentant la maternelle, leur permet:

- a) d'améliorer leurs habiletés de résolution de conflits;
- i) ils formulent des stratégies plus constructives et plus pacifiques;

- ii) ils proposent moins de stratégies coercitives ou reliées à l'évitement du conflit
 - b) de devenir davantage populaires auprès de leurs pairs
 - c) d'accroître leur comportements de partage;
 - d) d'accroître leur prosocialité
 - e) d'inhiber leurs comportements de non respect des règles

Par ailleurs, cette recherche n'a révélé aucune réduction des comportements agressifs ou reliés au retrait social chez les enfants. Plusieurs facteurs relatifs au programme (implication des parents et des enseignantes, durée d'implantation), à des influences extérieures (programme offert au niveau de la maternelle, autres interventions, expériences antérieures des enfants) ou reliés à l'ajout d'une composante d'approche behaviorale sont évoqués. Les résultats montrent que le sexe des enfants n'exerce aucune influence sur l'impact que produit le programme *Vers le Pacifique*. Toutefois, l'étude révèle que l'attitude des enseignantes doit être considérée lorsqu'on implante un programme de ce type puisqu'elle peut moduler les effets obtenus chez les enfants.

Suite à cette recherche, compte tenu des gains obtenus par les enfants au cours du volet préscolaire, il serait de bon aloi de poursuivre cette investigation en explorant les effets différentiels de l'implantation du programme en fonction du nombre d'années d'exposition. Ainsi, nous pourrions cerner si l'ajout du volet au préscolaire représente une valeur ajoutée aux ateliers s'étalant sur toutes les années du primaire. En outre, il serait pertinent de savoir si le sexe des enfants affecte la relation entre les attitudes des enseignantes et les comportements des enfants. De plus, comme notre étude ne comprend que des enfants issus de milieux défavorisés, il serait pertinent de vérifier si le statut socio-économique des enfants module les effets du programme *Vers le Pacifique*. De même, il faudrait examiner l'influence de plusieurs variables modératrices telles que les buts sociaux que poursuivent les enfants, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur style d'attachement, leur fréquentation de milieux de garde et leur niveau d'anxiété. L'étude de ces variables permettrait de préciser les processus de changement dans le domaine des habiletés sociales (Erdley et Asher, 1999; Delveaux et Daniels, 2000).

Afin d'accroître les portées de ce programme, c'est-à-dire d'assurer le maintien dans le temps et la généralisation à travers les différents milieux de l'enfant, trois types d'interventions complémentaires sont proposés, soit d'inclure les parents, les pairs et le milieu scolaire dans l'implantation des programmes.

6.1. Implication des parents

L'interaction parent-enfant caractérisée par une discipline coercitive et inconsistante de même que par une supervision inadéquate constitue un facteur important au niveau de l'étiologie de plusieurs troubles d'adaptation chez l'enfant (Baker et Heller, 1996; Danforth, Barkley et Stokes, 1991; DeKlyen, Biernbaum, Speltz et Greenberg, 1998; Kerr, Lopez, Olson et Sameroff, 2004; Stormshak, Bierman, McMahon, Lengua et CPPRG, 2000). Or, lorsqu'ils sont associés à un tempérament difficile chez l'enfant, ces patrons d'échanges négatifs avec les parents engendrent un risque encore plus élevé de développer certains troubles. Dès lors, il apparaît important d'enseigner aux parents les notions de base concernant le développement de l'enfant et l'apprentissage social afin de les amener à être davantage compétents dans la gestion du comportement de leur enfant¹³. Selon Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc (1994), le facteur primordial qui favorise le maintien des effets à long terme est l'implication étroite des parents; ce facteur était d'ailleurs proposé par Pransky (1991) comme un ingrédient-clé du succès des programmes. En ce sens, l'étude de Webster-Stratton et Hammond (1997) a comparé trois programmes comportant des cibles différentes : le premier ciblait les enfants, le second s'adressait aux parents tandis que le troisième visait à la fois les enfants et les parents. Les résultats démontrent que le programme ciblant conjointement les enfants et les parents produit des résultats plus importants (amélioration du comportement de l'enfant à l'école et à la maison et échanges positifs plus nombreux avec les parents) que les deux autres programmes. Deux études semblables menées par McConaughy, Kay et Fitzgerald (1999) ainsi que par Patterson, Chamberlain et Reid (1982) révèlent que

¹³ Dans ces programmes, les parents apprennent à valoriser les comportements positifs de leur enfant tout en punissant modérément les comportements inappropriés qui sont préalablement définis.

l'ajout d'un volet s'adressant aux parents à un programme d'entraînement aux habiletés sociales à l'école engendre une plus grande amélioration du comportement chez l'enfant tant au niveau de l'auto-contrôle, de la coopération que de la réduction des comportements négatifs. Tel que discutée dans la présente étude, l'absence d'une intervention auprès des parents a certainement contribué à amoindrir certains effets du programme *Vers le Pacifique*.

6.2. Implications des pairs prosociaux

Le développement d'interventions impliquant les pairs prosociaux semble être une voie prometteuse dans le domaine de la promotion des habiletés sociales. En effet, selon Kalfus (1984) et Bierman (1986), les interventions menées par les pairs comparées à celles dirigées uniquement par les adultes, offrent de meilleures garanties quant à la généralisation et au maintien des apprentissages. Ces pairs sont alors supervisés par des adultes, à l'extérieur des ateliers d'apprentissage, et agissent comme modèles, agents facilitants ou renforçateurs auprès des enfants visés par l'intervention. Cette implication peut prendre la forme de pairage lors d'activités ou d'un volet de médiation par les pairs. La première forme d'implication des pairs prosociaux s'effectue en complémentarité avec les programmes de promotion des habiletés sociales. Ce renforcement par les pairs utilise des groupes mixtes (enfants présentant des troubles d'adaptation et des enfants prosociaux) lors de l'animation des ateliers. Les études (Prinz, Blechman et Dumas, 1994; Vaughn et Lancelotta, 1990; Morris, Messer et Gross, 1995) qui se sont penchées sur ce type d'interventions révèlent qu'elles favorisent les interactions positives entre des jeunes présentant des difficultés d'adaptation et leurs pairs, du moins à court terme. De plus, les enfants ciblés connaissent une diminution de leurs comportements négatifs de même qu'une amélioration de leurs habiletés sociales.

Les pairs prosociaux peuvent également être employés à titre de médiateur lors de conflits à l'école. Ce type d'intervention complète un volet d'entraînement à la résolution de conflits. Les pairs médiateurs sont alors sélectionnés sur la base de leur leadership et formés par des éducateurs à l'intervention lors de conflits. Leur mandat vise à prendre une position neutre dans le soutien à la recherche d'une solution satisfaisante pour les enfants impliqués dans la dispute (Rondeau et al., 1999). Maxell

(1989) indique que l'insertion d'un volet de médiation par les pairs à un programme qui inclut des ateliers conventionnels animés par des enseignants permet d'obtenir de meilleurs résultats. En effet, il semble que ce type d'intervention a un effet positif sur la diminution des comportements déviants (Burell et Vogl, 1990; Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, Young et Zacharias, 1998; Roush et Hall, 1993) et sur l'augmentation des comportements prosociaux (Strain et Fox, 1981). Aucune évaluation de ce type de programme n'a démontré d'effet pervers (une influence négative des pairs en difficulté sur les pairs médiateurs, par exemple) (Lam, 1988). Il est donc important d'effectuer un dépistage des enfants les plus prosociaux au départ et de les répartir lors de la constitution des trios de jeux.

6.3. Implication du milieu

Johnson et Johnson (1996) proposent des conditions qui favorisent l'implantation de programmes de promotion des habiletés sociales, soit un environnement d'apprentissage coopératif et une atmosphère dans lequel les conflits sont acceptés et conçus comme étant nécessaires au développement social de l'enfant. L'étude d'Aber et al. (1998) est l'une des rares études évaluatives à avoir inséré une mesure portant sur le milieu dans lequel évolue l'enfant. Les auteurs ont découvert que les changements au plan cognitif¹⁴ étaient plus difficiles à provoquer dans les milieux où il y avait une plus grande acceptation de la violence. De leur côté, Solomon, Watson, Delucchi, Schaps et Battistich (1988) ont étudié la contribution des caractéristiques du milieu qui favorisent l'implantation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Ils concluent que la mise en place de relations enseignants-élèves valorisantes ainsi que la planification d'occasions de collaboration entre étudiants contribuent à augmenter les effets du programme d'entraînement aux habiletés sociales.

Frey et al. (2000) ajoutent aussi que l'implication de la direction et l'investissement des enseignants sont des éléments cruciaux pour réussir une implantation de programme de

¹⁴ Les auteurs avaient alors utilisé une mesure des schémas cognitifs d'interprétation des situations sociales.

promotion des habiletés sociales. Qui plus est, l'implication de tous les membres du personnel est un atout qui favorise le transfert des acquis des enfants dans le quotidien (Weissberg et Greenberg, 1998). À ce propos, Bryant, Vizzard, Willoughby et Kupersmidt (1999) mentionnent une étude non publiée qui présente le projet *The Virginia Resilience Project*, une intervention visant à favoriser la motivation des enseignants à s'engager dans l'éducation socio-affective et socio-cognitive des enfants. Ce projet, présenté sous forme d'ateliers intensifs, fait valoir les avantages d'une telle implication sur le comportement social des enfants. Toutefois, cette formation soulève la question de l'homogénéisation des pratiques de ces dernières dans la gestion de la classe.

Références

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively : Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Ames, R., Ames, C. & Garrison, W. (1977). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Bulletin*, 97, 129-133.
- Asarnow, J. R. & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 80-87.
- Baker, B. L. & Heller, T. L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors : experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 513-532.
- Behar, L. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10(5), 601-610.
- Belanger, J., Bowen, F. & Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale*, 18(1), 77-104.
- Bierman, K. L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome, *Child Development*, 57(1), 230-240.
- Breener, E.M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Éds), *Emotional development and emotional intelligence*. Educational Implications. New York: Basicbooks.
- Bryant, D., Vizzard, L. H., Willoughby, M., & Kupersmidt, J. (1999). A review of interventions of preschoolers with aggressive and disruptive behavior, *Early Education & Development*, 10(1), 47-68.
- Burell, N. A. & Vogl, S. A. (1990). Turf-Side conflict mediation for students. *Mediation Quarterly*, 7, 237-250.
- Chung, T.-Y. & Asher, S. R. (2002). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125-147.
- CIRCM (1999). *Programme Vers le Pacifique... au préscolaire: Guide d'animation*. Document inédit.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 10*, 37-46.
- Corporation foyer Mariebourg (2002). *Un pari sur la vie : Histoire du Centre Mariebourg*. Montréal : Impression Paragraph.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development, 73*(4), 1134-1142.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39* (5), 653-662.
- Danforth, J. S., Barkley, R. A. & Stokes, T. F. (1991). Observations of parent-child interactions with hyperactive children: Research and clinical implications. *Clinical Psychology Review, 11*(6), 703-727.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.
- DeKlyen, M., Bierbaum, M. A., Speltz, M. L. & Greenberg, M. T. (1998). Fathers and preschool behavior problems. *Developmental Psychology, 34*(2), 264-275.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194-201.
- Denham, S. A. et Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions : A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 391-409.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.

- Denham, S. A., Bouril, B. & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal*, 24(1), 1-21.
- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-Olds. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 225-245.
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. et Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- Delveaux, K. D. & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions : Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4), 672-692.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive aggression and proactive aggression in children's peer group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A. & Newman, J. P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.
- Dodge, K. A. & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5, 280-300.
- Dumont, M., Provost, M. A. & Dubé, J. (1990). La compétence sociale : une approche multivariée. In M. A. Provost (Éd.). *Le développement social des enfants: perspectives méthodologiques, théoriques et critiques* (pp.13-55). Montréal : Les éditions agence D'ARC.
- Durlack, J. A., Fuhrman, T. & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy for maladapted children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(2), 204-214.
- Durlack, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents : A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.

- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Elliott, S. N. & Gresham, K. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Erdley, C. A. & Asher, S. (1999). A Social Goals Perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 156-167.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H.L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323-336.
- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Campbell, J. L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development*, 13(2), 213-228.
- Fitzgerald, D. P. & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 509-522.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step : Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Gerrig, R. J. (1988). Text comprehension. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought* (pp. 242-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Green, V. A., Cillesen, A. H. N., Berthelsen, D., Irving, K. & Catherwood, D. (2003). The effect of gender context on children's social behavior in a limited resource situation: An observational study. *Social Development*, 12(4), 586-604.
- Grignon, R. & Laverdière, J. (1997). *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire : Implantation à Laval du programme Fluppy*. Rapport d'évaluation. Direction de la santé publique de Laval.
- Hay, D. F., Castle, J. & Davies, L. (2000). Toddlers use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development*, 71(2), 457-467.
- Heinicke, C. M., Beckwith, L., & Thompson, A. (1988). Early intervention in the family system: A framework and review. *Infant Mental Health Journal*, 9, 111-141.

- Hughes, C., Dunn, J. & White, A. (1998). Trick or Treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 981-994.
- Johnson, D.W., Johnson, R. & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly, 10*, 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Dudley, B., Mitchell, J. & Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *Journal of Social Psychology, 137(1)*, 11-21.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : A review of the research. *Review of Educational Research, 66(4)*, 459-506.
- Kalfus, G. R. (1984). Peer mediated intervention : A critical review. *Child and Family Behavior Therapy, 6*, 17-43.
- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32(4)*, 369-383.
- Lam, J. A. (1988). *The impact of conflict resolution programs on schools : A review and synthesis of the evidence*. Rapport préparé pour le National Association for Mediation in Education. Amherst : NAME.
- Laursen, B., Finkelstein & Townsend Betts, N. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21*, 423-449.
- Lengua, L.J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology, 24*, 595-618.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development, 53(6)*, 1431-1446.
- MacBrayer, E., Milich, R. & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology, 112(4)*, 698-708.
- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. Jr (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs. *Behavioral Disorders, 22(1)*, 21-28.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology, 164(2)*, 153-173.

- Maziade, M. (1983). Le tempérament de l'enfant, les différences individuelles et les forces environnementales. *Santé mentale au Québec*, 8, 61-67.
- Morris, T. L., Messer, S. C. & Gross, A. M. (1995). Enhancement of the social interaction and status of neglected children : A peer-pairing approach. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 11-20.
- Maxell, J. P.(1989). Mediation in the schools : Self-Regulation, self-Esteem, and self-discipline. *Mediation Quarterly*, 7, 149-155.
- McConaughy, S. H., Kay, P. J. & Fitzgerald, M. (1999). The achieving behaving caring project for preventing ED: Two-year outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 224-239.
- Prinz, R. J., Blechman, E. A. & Dumas, J. E. (1994). An Evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (2), 193-203.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18.
- Musher-Eizenman, D.R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E.F., Goldstein, S.E. & Heretick, D.M.L. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 389-408.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices, *Child Development*, 70(4), 896-909.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Paquin, M. (2004). Violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voir la société. *Éducation et francophonie*, 17(1), 1-14.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR : Castalia.

- Phillips-Hershey, E. & Kanagy, B. (1996). Teaching students to manage personal anger constructively. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(3), 229-234.
- Pransky, J. (1991). *Prevention: The critical need*. Springfield, MO: Paradigm Press.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W. & Dodge, K. A. (1992). Social-Information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Renshaw, P. D. & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport final présenté au Centre Mariebourg. Document inédit.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69-79.
- Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F. & Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 8(1), 93-110.
- Roush, G. & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. *Mediation Quarterly*, 11, 185-191.
- Rubin, K. H. & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 337-351.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Éd.), *The Minnesota symposium on child psychology*. (Vol. 18) (pp.1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337-357.
- Shure, M. B; Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29-44.

- Statistique Canada (1996). *Recensement de 1996*, [En ligne]. <http://www.msss.gouv.qc.ca/statistiques/atlas/atlas/indicateurs/defav/defav.php> (page consultée le 10 juillet 2000)
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. J. & Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Child Psychology*, 29(1), 17-29.
- Strain, P. S. & Fox, J. J. (1981). Peer social initiations and the modification of social withdrawal : A review and future perspective. *Journal of Pediatric Psychology*, 6 (4), 417-433.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4e éd.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Tapper, K. & Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Tessier, R., Pilon, N., & Fecteau, D. (1985). Étude méthodologique d'un instrument de mesure des conduites de contrôle parental : Fiabilité et validité de construit. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 17(1), 62-73.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. et Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable fighting behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C., & LeBlanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant : Prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vaughn, S. & Lancelotta, G. X. (1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students : peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology*, 28, 181-188.

- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C. & Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs des difficultés de comportement à l'école maternelle : instrumentation, liens avec les sources adultes d'évaluation et dépistage des cas marginaux. In P. Durning & R.E. Tremblay (Éds), *Les relations entre enfants* (pp.271-308). Paris : Fleurus.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1990). Predictors of treatment outcome in parent training for families with conduct problem children. *Behavior Therapy*, *21*(3), 319-337.
- Weir, K. & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *22*, 357-374.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). Prevention science and collaborative community action research: Combining the best from both perspectives. *Journal of Mental Health*, *7*(5), 479-492.
- Wilson, B. J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: attention shifting and emotion. *Developmental and Psychopathology*, *15*(2), 313-329.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Schoff, K., Ackerman, B. & Iazard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(4), 589-602.

APPENDICE A

Formulaire de consentement des parents pour la participation de l'enfant à la recherche

- Pré-test et post-test-



Le Centre International de Résolution de Conflits et de Médiation (CIRCM), en collaboration avec l'enseignante de votre enfant, mène actuellement une recherche sur le développement social des enfants et sur leur façon de résoudre leurs conflits.

Nous vous demandons votre autorisation afin de pouvoir observer et filmer certains jeux des enfants de la classe de même que poser différentes questions aux enfants concernant leurs camarades de maternelle. De plus, l'enseignante complètera un questionnaire concernant les enfants de sa classe. Finalement, nous vous demanderons de répondre à un questionnaire portant sur votre enfant et votre famille.

La participation de votre enfant est grandement utile à la poursuite du projet. Toutefois, sachez qu'elle n'est pas obligatoire et que quelle que soit votre décision, elle ne nuira pas au déroulement des activités scolaires prévues. Sachez également qu'aucune partie de l'évaluation ne provoquera de mauvaises réactions de la part des élèves. L'ensemble des informations sera traité de façon confidentielle et anonyme. Pour plus d'informations, contactez Normand Rondeau au 514-598-1522.

Normand Rondeau
 Coordonnateur de recherche
 CIRCM

M ou Mme X
 Directeur (trice)
 École X

.....
 Nom de l'enfant :

Votre nom (en lettres moulées) :

J'autorise mon enfant à participer à cette recherche menée par le CIRCM.

Je refuse que mon enfant participe à cette recherche menée par le CIRCM.

Signature :

Date :

.....
 Merci de remettre ce coupon à l'enseignante de votre enfant le plus tôt possible.

APPENDICE B

Formulaire de consentement des parents pour la participation de l'enfant à la recherche

- Relance-



Le Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) en collaboration avec l'école _____ a évalué le programme *Vers le Pacifique* dans la classe de votre enfant l'an passé. Ce programme vise à habiliter les enfants à la résolution pacifique des conflits.

Nous tenons à remercier tous les parents et les enfants qui ont permis le déroulement de l'évaluation. La participation a été excellente. Cette année, une relance aura lieu dans la classe de votre enfant afin d'évaluer les effets du programme à long terme. Nous inviterons votre enfant à participer à une activité de groupe au cours de laquelle nous lui poserons des questions sur ses camarades de première année. Cette activité durera 30-45 minutes, se déroulera dans sa classe et impliquera tous les enfants qui auront accepté de participer.

La participation de votre enfant à l'évaluation est grandement utile à la poursuite du projet. Toutefois, sachez qu'elle n'est pas obligatoire et que sa participation ou sa non-participation ne nuirait aucunement au déroulement des activités scolaires prévues. Sachez également qu'aucune partie de l'évaluation ne provoque de mauvaise réaction de la part des élèves. L'ensemble des informations sera traité de façon confidentielle et anonyme. Pour plus d'informations, contactez Normand Rondeau au 514-598-1522.

Normand Rondeau
Coordonnateur de recherche
CIRCM

M ou Mme X
Directeur (trice)
École X

Nom de l'enfant :

Votre nom (en lettres moulées) :

- J'autorise mon enfant à participer à cette recherche menée par le CIRCM.
 Je refuse que mon enfant participe à cette recherche menée par le CIRCM.

Signature :

Date :

Merci de remettre ce coupon à l'enseignante de votre enfant le plus tôt possible.

APPENDICE C

Nombre d'années d'expérience en enseignement et score au QATT

Tableau 56 : Nombre d'années d'expérience en enseignement et score au QATT

Groupe	Code	Nombre d'années d'expérience	Score total	Type d'attitude
Expérimental	1	17	9,38	Autonomiste
	2	0	0,55	Directive
	3	20	9,00	Autonomiste
	4	14	6,63	Autonomiste
	5	4	-4,63	Directive
Contrôle	6	4	2,44	Directive
	7	4	5,25	Autonomiste
	8	4	4,13	Moyenne
	9	2	1,88	Directive
	10	5	2,75	Moyenne
	11	1	2,38	Directive
	12	4	8,00	Autonomiste
	13	20	3,63	Moyenne
	14	25	4,50	Moyenne
	15	0	4,38	Moyenne
	16	7	3,25	Moyenne

* Plus le score est élevé, plus l'enseignante démontre une attitude autonomiste alors qu'un score plus bas ou négatif reflète une attitude plus directive.

APPENDICE D

Questions posées aux enfants lors de la mesure sociométrique

Questions posées aux enfants lors de la mesure sociométrique

Préparation :

Présentation des intervenants et de l'activité.

Vérification que tous les enfants aient un cahier et un crayon.

Explications au sujet des pages du cahier qui sont identifiées par un icône.

Vérification de la reconnaissance des photos dans le cahier.

Questions :

0. Fais un cercle autour de ta photo.

1. Fais un cercle autour du visage des amis **avec qui tu aimes le plus jouer**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

2. Fais un cercle autour du visage des amis **qui se chicanent le plus**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

3. Fais un cercle autour du visage des amis **qui ne respectent pas les règles, qui trichent**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

4. Fais un cercle autour du visage des amis **qui partagent le plus**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

5. Fais un cercle autour du visage des amis **qui ont de bonnes idées de jeu**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

6. Fais un cercle autour du visage des amis **qui jouent souvent seul**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

7. Fais un cercle autour du visage des amis **qui sont gênés ou timides**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.

8. Fais un cercle autour du visage des amis **qui bougent beaucoup et se lèvent souvent**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
9. Fais un cercle autour du visage des amis **qui écoutent bien quand tu leur parles**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
10. Fais un cercle autour du visage des amis **qui rient des autres**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
11. Fais un cercle autour du visage des amis **qui frappent les autres quand ils sont fâchés**. Tu peux choisir un seul ami ou tu peux en choisir plusieurs.
12. Fais un cercle autour du visage des 3 amis **avec qui tu aimes le plus jouer**.
13. Fais un cercle autour du visage des 3 amis **avec qui tu aimes le moins jouer**.

APPENDICE E

Moyennes obtenues aux items de la sociométrie
- pré-test et post-test -

Tableau 57: Moyennes obtenues aux items de la sociométrie selon le moment de mesure

Items	Pré-test		Post-test	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
		Popularité		
Filles	15,59 (15,97)	22,24 (15,67)	18,69 (14,63)	24,36 (15,78)
Garçons	14,22 (10,57)	20,44 (15,12)	22,50 (15,46)	18,60 (14,17)
		Se chicaner		
Filles	5,83 (9,03)	10,20 (11,50)	12,22 (12,48)	14,19 (14,40)
Garçons	17,39 (16,99)	16,45 (16,26)	21,65 (19,59)	21,47 (18,31)
		Tricher		
Filles	8,20 (12,67)	10,54 (12,82)	11,27 (15,64)	10,30 (11,13)
Garçons	16,28 (18,04)	15,33 (12,79)	16,69 (17,94)	19,78 (15,99)
		Partager		
Filles	17,01 (15,32)	23,66 (13,29)	18,35 (14,96)	24,61 (17,33)
Garçons	14,14 (12,45)	18,19 (10,42)	19,88 (13,59)	16,92 (11,62)
		Avoir de bonnes idées de jeu		
Filles	16,17 (13,21)	24,32 (14,88)	21,56 (14,89)	30,05 (15,24)
Garçons	12,57 (11,30)	18,97 (10,38)	23,97 (16,24)	25,53 (11,82)
		Jouer souvent seul		
Filles	11,63 (9,62)	19,35 (10,93)	15,09 (9,91)	17,50 (10,19)
Garçons	11,06 (9,06)	18,14 (11,89)	15,92 (10,83)	20,10 (12,21)
		Être timide		
Filles	10,72 (10,68)	15,15 (15,88)	12,74 (9,75)	17,08 (11,64)
Garçons	11,64 (9,69)	11,92 (13,34)	14,71 (10,52)	16,09 (13,09)
		Bouger beaucoup (et se lever souvent)		
Filles	10,71 (16,35)	13,93 (12,19)	12,48 (13,80)	13,86 (11,95)
Garçons	16,06 (16,30)	18,97 (15,28)	20,35 (14,77)	24,17 (14,15)

Items	Pré-test		Post-test	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
		Bien écouter		
Filles	19,87 (19,82)	23,35 (16,46)	19,36 (16,17)	27,28 (15,56)
Garçons	13,78 (13,52)	14,00 (10,52)	21,19 (15,34)	19,78 (12,37)
		Se moquer		
Filles	9,20 (11,72)	13,44 (14,23)	11,24 (11,65)	14,70 (11,57)
Garçons	16,74 (13,87)	17,53 (14,08)	20,44 (14,79)	22,75 (14,18)
		Frapper les autres (quand il est fâché)		
Filles	5,42 (8,74)	10,66 (12,49)	6,05 (10,59)	10,90 (12,81)
Garçons	17,67 (16,64)	14,72 (14,31)	19,73 (22,23)	21,16 (18,37)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE F

Moyennes obtenues aux deux dimensions de l'observation

- pré-test et post-test -

Tableau 58 : Moyennes obtenues aux deux dimensions de l'observation

	Pré-test		Post-test	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
<i>Dimension positive</i>				
Filles	0,15 (0,13)	0,13 (0,10)	0,12 (0,09)	0,12 (0,08)
Garçons	0,15 (0,13)	0,10 (0,08)	0,14 (0,10)	0,11 (0,08)
<i>Dimension aversive</i>				
Filles	0,05 (0,07)	0,02 (0,03)	0,06 (0,11)	0,03 (0,03)
Garçons	0,03 (0,03)	0,02 (0,03)	0,05 (0,07)	0,03 (0,04)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE G

Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou pas pour la relance

Tableau 59 : Différences au pré-test entre les enfants retrouvés ou non pour la relance

Variables	Enfants retrouvés		Enfants non retrouvés	
	M	ÉT	M	ÉT
<i>Comportements prosociaux (mesurés par la sociométrie)</i>				
Partager	17,96 ^a	12,65	20,01 ^a	13,88
Avoir de bonnes idées de jeu	19,27 ^a	13,31	18,31 ^a	12,19
Écouter	17,54 ^a	14,74	17,27 ^a	14,66
<i>Comportements aversifs (mesurés par la sociométrie)</i>				
Se chicaner	12,63 ^a	14,54	12,44 ^a	13,64
Tricher	12,75 ^a	13,88	13,08 ^a	14,15
Bouger beaucoup	15,86 ^a	15,19	13,29 ^a	12,25
Se moquer	14,66 ^a	13,98	13,63 ^a	13,54
Frapper	12,97 ^a	14,22	10,14 ^a	12,95
<i>Comportements reliés au retrait social (mesurés par la sociométrie)</i>				
Jouer souvent seul	15,96 ^a	11,11	15,73 ^a	10,44
Être timide	12,89 ^a	13,00	11,69 ^a	12,72
<i>Comportements évalués par les enseignantes (QECP)</i>				
Échelle « hyperactivité »	5,30 ^a	4,99	7,02 ^b	6,00
Échelle « agressivité »	5,46 ^a	7,30	7,95 ^b	9,52
Échelle « prosocialité »	6,95 ^a	4,89	6,51 ^a	5,14
Échelle « retrait social »	2,14 ^a	2,22	2,63 ^a	2,74

Note. Les moyennes qui ne partagent pas les mêmes lettres en indice supérieur sont significativement différentes les unes des autres.

APPENDICE H

Moyennes obtenues aux divers items de la sociométrie

- pré-test, post-test et relance -

Tableau 60 : Moyennes obtenues aux divers items de la sociométrie

Items	Pré-test		Post-test		Relance	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
Nominations positives						
Filles	11,53 (13,25)	21,85 (14,94)	17,97 (15,10)	26,36 (16,26)	28,55 (17,35)	34,54 (19,72)
Garçons	14,85 (10,73)	23,89 (14,89)	24,42 (16,01)	24,62 (12,36)	41,72 (24,77)	33,62 (24,61)
Se chicaner						
Filles	5,28 (9,61)	9,66 (11,44)	11,18 (11,85)	13,53 (13,02)	14,81 (16,47)	16,79 (19,43)
Garçons	18,89 (19,41)	15,78 (11,71)	20,84 (17,48)	18,10 (12,33)	25,19 (27,30)	34,17 (23,31)
Tricher						
Filles	7,31 (12,82)	10,83 (12,62)	9,61 (12,55)	10,58 (9,60)	9,78 (14,84)	16,35 (20,45)
Garçons	13,90 (16,32)	16,12 (10,75)	13,63 (13,63)	20,19 (13,89)	13,74 (16,52)	30,56 (25,06)
Partager						
Filles	13,54 (14,50)	22,71 (12,95)	17,14 (14,35)	26,11 (17,96)	34,97 (18,80)	35,11 (19,71)
Garçons	15,74 (13,56)	20,10 (10,28)	19,50 (12,82)	20,21 (13,29)	34,97 (18,80)	30,47 (23,61)
Avoir de bonnes idées de jeu						
Filles	13,57 (12,57)	23,88 (14,20)	19,91 (14,08)	30,14 (15,84)	33,62 (19,73)	43,07 (22,43)
Garçons	13,66 (12,71)	20,98 (11,16)	25,09 (15,89)	27,67 (12,07)	39,10 (30,28)	43,86 (21,16)
Jouer souvent seul						
Filles	11,62 (9,84)	17,41 (9,73)	13,88 (9,01)	17,60 (10,94)	15,69 (12,70)	17,22 (19,82)
Garçons	12,32 (10,04)	19,84 (11,89)	15,06 (10,53)	22,75 (14,74)	19,50 (15,11)	21,86 (19,42)
Être timide						
Filles	10,21 (11,02)	14,86 (14,22)	11,81 (8,68)	16,90 (10,06)	24,11 (17,35)	19,44 (19,96)
Garçons	13,62 (9,42)	10,29 (13,42)	14,82 (10,89)	13,98 (12,17)	20,09 (17,72)	21,62 (14,90)
Bouger beaucoup						
Filles	10,83 (17,45)	12,48 (10,87)	11,93 (12,34)	14,11 (10,66)	19,89 (17,39)	24,26 (21,31)
Garçons	17,53 (18,51)	21,39 (16,60)	20,52 (15,14)	25,51 (12,40)	36,14 (33,66)	36,73 (21,88)

Items	Pré-test		Post-test		Relance	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
	Bien écouter					
Filles	16,36 (17,61)	23,63 (16,95)	17,37 (14,85)	28,05 (16,84)	38,32 (23,10)	36,22 (23,50)
Garçons	16,95 (14,43)	12,65 (11,28)	22,16 (13,73)	19,69 (12,29)	47,28 (21,57)	31,99 (21,38)
	Se moquer					
Filles	9,87 (13,10)	12,00 (11,27)	10,45 (11,36)	14,43 (10,05)	17,75 (15,87)	17,67 (20,43)
Garçons	15,18 (13,38)	17,53 (14,05)	21,04 (12,19)	23,41 (14,13)	31,70 (26,14)	38,09 (24,66)
	Frapper (quand il est fâché)					
Filles	6,03 (9,77)	11,00 (13,02)	5,21 (9,06)	10,16 (10,24)	12,04 (13,74)	11,98 (19,03)
Garçons	14,16 (17,98)	13,63 (11,16)	18,27 (21,06)	19,08 (13,05)	28,78 (30,96)	34,15 (26,25)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE I

Moyennes et écart-types obtenues aux échelles du QECP

- pré-test et relance -

Tableau 61 : Moyennes et écart-types obtenues aux échelles du QECP

Items	Pré-test		Relance	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
<i>Hyperactivité</i>				
Filles	1,80 (2,49)	2,87 (3,90)	4,20 (4,38)	3,94 (3,52)
Garçons	3,25 (5,25)	6,92 (4,53)	2,25 (1,89)	6,92 (5,05)
<i>Agressivité</i>				
Filles	0,60 (1,34)	1,48 (1,80)	1,80 (2,49)	1,85 (3,03)
Garçons	0,00 (0,00)	6,77 (7,63)	0,50 (0,58)	7,62 (7,60)
<i>Prosocialité</i>				
Filles	6,60 (5,22)	8,42 (4,61)	15,2 (3,11)	11,84 (5,05)
Garçons	6,00 (3,74)	5,63 (5,18)	14,75 (4,35)	8,71 (4,29)
<i>Retrait social</i>				
Filles	1,40 (1,95)	1,94 (1,61)	1,00 (1,00)	1,42 (1,41)
Garçons	0,75 (0,96)	2,00 (2,34)	2,00 (1,63)	3,46 (3,22)

Note. Les écarts types apparaissent entre parenthèses.

APPENDICE J

Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme : Items de la sociométrie

Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme : Items de la sociométrie

Comportements aversifs

Tableau 62 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se chicaner»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	275,40	1	275,40	0,66	0,420
Erreur	293,06,01	70	418,66		
Temps	1141,66	1	1141,66	15,52***	0,000
Temps x Attitude	227,55	1	227,55	3,093	0,083
Erreur	5149,83	70	73,57		

*** $p < 0,001$

Tableau 63 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «tricher»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,18	1	0,18	0,00	0,984
Erreur	29979,51	70	428,28		
Temps	152,54	1	152,54	1,35	0,249
Temps x Attitude	187,50	1	187,50	1,66	0,201
Erreur	7888,76	70	112,70		

Tableau 64 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «bouger beaucoup»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	2,90	1	2,90	0,01	0,930
Erreur	26149,17	70	373,56		
Temps	294,26	1	294,26	2,46	0,121
Temps x Attitude	22,39	1	22,39	0,19	0,666
Erreur	8362,31	70			

Tableau 65 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «se moquer»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	147,68	1	147,68	0,52	0,475
Erreur	20044,87	70	286,36		
Temps	333,23	1	333,23	3,98	0,050
Temps x Attitude	163,89	1	163,89	1,96	0,166
Erreur	5854,32	70	83,63		

Tableau 66 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «frapper»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	703,49	1	703,49	1,57	0,215
Erreur	31448,39	70	449,26		
Temps	92,84	1	92,84	1,08	0,303
Temps x Attitude	283,74	1	283,74	3,29	0,074
Erreur	6036,50	70			

Comportements reliés au retrait social

Tableau 67 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «joue seul»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	115,96	1	115,96	1,34	0,251
Erreur	6070,07	70	86,72		
Temps	649,87	1	649,87	6,15*	0,016
Temps x Attitude	63,38	1	63,38	0,60	0,441
Erreur	7402,04	70	105,74		

* $p < 0,05$

Tableau 68 : Analyse de variance à mesures répétées pour la variable «est timide»

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	169,12	1	169,12	1,65	0,203
Erreur	7182,00	70	102,60		
Temps	283,08	1	283,08	2,86	0,095
Temps x Attitude	276,52	1	276,52	2,79	0,099
Erreur	6938,94	70	99,13		

APPENDICE K

Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des
enseignantes sur les effets du programme : Observation

Analyses de variance non significatives évaluant l'influence de l'attitude des enseignantes sur les effets du programme : Observation

Dimensions positive et aversive des comportements observés :

Tableau 69 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension positive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,01	1	0,01	0,22	0,640
Erreur	0,69	34	0,02		
Temps	0,007	1	0,007	1,35	0,254
Temps x Attitude	0,000	1	0,000	0,06	0,805
Erreur	0,178	34	0,005		

Tableau 70 : Analyse de variance à mesures répétées pour la dimension aversive

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,04	1	0,04	3,73	0,062
Erreur	0,34	34	0,01		
Temps	0,00	1	0,00	1,95	0,171
Temps x Attitude	0,01	1	0,01	3,25	0,080
Erreur	0,05	34	0,00		

Solutions proposées aux situations conflictuelles hypothétiques

Tableau 71 : Analyse de variance à mesures répétées pour les solutions proposées

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	0,03	1	0,03	0,00	0,964
Erreur	182,44	15	12,16		
Temps	91,01	1	91,01	13,50 ^{**}	0,002
Temps x Attitude	0,65	1	0,65	0,10	0,760
Erreur	101,11	15	6,74		

^{**} $p < 0,01$

APPENDICE L

Analyses de variance supplémentaires évaluant les différences, au pré-test, entre le groupe autonomiste et le groupe directif au niveau des échelles du QECP

Analyses de variance supplémentaires évaluant les différences, au pré-test, entre le groupe autonomiste et le groupe directif au niveau des échelles du QECP

Tableau 72 : Analyse de variance pour l'échelle « hyperactivité »

Source de variation	SC	DI	CM	F	p
Attitude	59,73	1	59,73	1,75	0,192
Erreur	1984,00	58	34,207		
Total	2043,73	59			

Tableau 73 : Analyse de variance pour l'échelle « agressivité »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	1,42	1	1,42	0,02	0,885
Erreur	3923,43	58	67,65		
Total	3924,85	59			

Tableau 74 : Analyse de variance pour l'échelle « prosocialité »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	202,57	1	202,57	9,37**	0,003
Erreur	1254,43	58	21,63		
Total	1457,00	59			

** $p < 0,01$

Tableau 75 : Analyse de variance pour l'échelle « retrait social »

Source de variation	SC	dl	CM	F	p
Attitude	2,20	1	2,20	0,37	0,548
Erreur	349,98	58	6,03		
Total	352,18	59			