

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Contexte théorique	5
Les compétences socioémotionnelles	6
Les manifestations des compétences socioémotionnelles chez les jeunes.....	6
Les programmes qui visent le développement socioémotionnel	10
Une définition	10
Certaines classifications.....	11
Les facteurs influençant l'efficacité des programmes.....	11
Les acteurs	13
Les animateurs	13
Les enfants participant au programme.....	15
L'implication parentale	17
Les caractéristiques de la mise en place des programmes	17
Le lieu d'origine du programme	18
Les objectifs visés.....	18
Le contenu des rencontres.....	19
Les approches théoriques.....	20
L'intensité et la durée.....	22

Une description de quelques programmes	23
New Beginnings.....	24
Fluppy	25
PATHS.....	29
Head Start REDI	32
Second Step.....	33
Fun Friends	34
Mind-Up.....	36
Up.....	37
Intervention ciblée	39
La démarche retenue	41
Méthode.....	43
La pertinence de l'étude.....	44
Les participantes et la population cible.....	46
Le déroulement	47
Le plan de l'analyse	48
Résultats	51
Les caractéristiques de la mise en place des programmes	55
Les acteurs	55
Les rencontres	58
Les facteurs influençant l'efficacité des programmes.....	60
Les caractéristiques des enfants	60

Les caractéristiques de l'animateur.....	61
Les caractéristiques de l'environnement.....	63
Les caractéristiques des activités	64
Les effets perçus des programmes	66
Discussion	69
Les caractéristiques de l'animateur.....	71
Son rôle	71
Sa disponibilité.....	73
Sa responsabilité	73
Les caractéristiques de l'environnement.....	75
L'implication parentale.....	76
L'aspect financier.....	77
Les caractéristiques des activités	78
Réponse aux besoins des enfants	78
L'aspect ludique.....	79
Les récompenses aux élèves participants.....	79
Les retombées possibles de la recherche.....	82
Les forces et limites de la recherche	83
Conclusion	86
Références	89
Appendice A. Tableau 4 : Synthèse des programmes recensés	96
Appendice B. Tableau synthèse remis aux participants.....	109

Appendice C. Canevas d'entrevue	123
Appendice D. Synthèse de l'analyse thématique – Participante 1	127
Appendice E. Synthèse de l'analyse thématique – Participante 2	137

Liste des tableaux

Tableau

1	Les manifestations des compétences socioémotionnelles selon Denham et Brown (2010).....	8
2	L'expérience des participantes 1 et 2 en tant qu'observatrices des programmes favorisant le développement socioémotionnel	53
3	Les thèmes et sous-thèmes relevés des entrevues des participantes	54
4	Synthèse des programmes recensés	97

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes chères amies des Sœurs des Saints-Cœurs de Jésus et de Marie. Sans leur écoute et leurs encouragements, je n'aurais pu compléter ce laborieux travail avec sérénité. Ces grandes âmes resteront gravées dans mon cœur et feront toujours partie de ma famille. Une pensée pour Sœur Claudette qui nous a quittés avant de pouvoir voir le fruit de ce travail.

Aussi, je tiens à remercier la patience, la disponibilité ainsi que la confiance de ma directrice d'essai Mme Nicole Royer, professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je tiens à la remercier de m'avoir accompagnée dans ce projet qui fût le nôtre.

Merci aux participantes qui ont accepté de partager leurs observations et leur expérience. Sans elles, ce projet n'aurait pas eu lieu. Merci aussi à mon grand-père, ma mère, mon conjoint et mes amies qui m'ont soutenue dans les moments plus difficiles.

Je dédie ce travail à mon grand-père, qui de son vivant et de là-haut, a su croire en moi.

CliaCourts.com

Introduction

Il est reconnu qu'un développement adéquat au niveau socioémotionnel permet aux élèves de s'adapter à une variété de situations auxquelles ils seront confrontés dans le futur (Saarni, 2011). Un manque au niveau des compétences socioémotionnelles a des conséquences importantes auprès des enfants : présence de rejet social (McCabe & Altamura, 2011; Pears, Fisher, & Bronz, 2007), difficultés de comportements externalisés et internalisés (Denham & Burton, 2003) et moins bonne réussite scolaire (Pears et al., 2007). C'est pourquoi il existe une variété de programmes qui tentent de favoriser le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants. La présente étude s'intéresse aux différents programmes mis en place dans les écoles préscolaires et primaires parmi lesquels mentionnons les plus connus : *New Beginnings* (Humphrey et al., 2010), *Fluppy* (Moisan, Poulin, Capuano, & Vitaro, 2012) et *PATHS* (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Cela va de soi que les chercheurs ayant élaboré ces programmes tentent de contribuer concrètement à l'amélioration des compétences socioémotionnelles des enfants en milieu scolaire. Toutefois, la réalité, du moins en contexte québécois, veut que ce soit les professionnels en place dans les milieux qui déterminent les conditions et les caractéristiques de la mise en œuvre de ces programmes. C'est ainsi que la présente étude s'intéresse à trois composantes de cet angle d'approche : les caractéristiques de la mise en place des programmes, les facteurs influençant l'efficacité des programmes et les effets observés des programmes par des professionnels du milieu scolaire.

L'objectif principal de la présente étude est de mieux saisir la réalité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles à travers la perception d'intervenants impliqués de près ou de loin dans l'utilisation de ceux-ci. La présente étude s'intéresse plus particulièrement aux conditions favorisant la mise en place, l'efficacité des programmes ainsi qu'aux effets souhaités ou observés découlant de ces programmes.

La présente étude s'organise autour de trois sections :

- 1- La réalisation d'un survol de l'état des connaissances concernant la mise en place et l'efficacité des programmes visant le développement socioémotionnel des enfants. Leurs caractéristiques, les facteurs qui favorisent leur mise en place ainsi que les effets recensés seront présentés;
- 2- Le recueil des perceptions et des points de vue de deux professionnels de l'éducation concernant les caractéristiques et les facteurs favorisant la mise en place et les effets des programmes observés;
- 3- Une analyse des liens entre l'état des connaissances et les perceptions des professionnels permettra de mieux saisir les besoins des intervenants et les facteurs favorisant l'efficacité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles.

De façon plus spécifique, une première section comprendra des définitions des compétences socioémotionnelles ainsi qu'une brève définition de ce qu'est un

programme au niveau scolaire préscolaire ou primaire, c'est-à-dire une intervention de groupe. Des orientations de ces programmes seront présentées. Certaines caractéristiques importantes à considérer quant à l'efficacité des programmes seront présentées. Puis, les effets des programmes sur le développement des compétences socioémotionnelles seront élaborés plus en détails. Cette première section sera suivie d'une description de la méthode utilisée pour effectuer la présente recherche. La deuxième section sera constituée des différents résultats provenant des deux entrevues effectuées avec les professionnels du milieu scolaire. La troisième section sera une discussion sur une synthèse de l'état des connaissances et sur la perception et les opinions des professionnels concernant les différentes caractéristiques importantes à considérer pour favoriser l'efficacité des programmes et favoriser leur mise en place.

Contexte théorique

Avant de considérer différents programmes visant le développement socioémotionnel, il est important de tenir compte de certains fondements des compétences socioémotionnelles. Dans la présente section, il sera question d'une définition des compétences socioémotionnelles et des interventions de groupe que sont les programmes recensés au niveau préscolaire et primaire. Les facteurs qui favorisent l'efficacité des programmes seront aussi présentés. Une synthèse des différents programmes recensés sera effectuée et quelques programmes seront décrits plus en détails. Cette section se conclura par une description de la démarche retenue dans la présente étude.

Les compétences socioémotionnelles

La définition de ce que sont les compétences socioémotionnelles varie dans la littérature selon les auteurs concernés. Avant d'aborder les différents programmes visant le développement de ces compétences, il importe de bien saisir ce qu'est une compétence socioémotionnelle et ce que cette compétence implique. Dans les prochains paragraphes, différentes manifestations de ces compétences seront décrites.

Les manifestations des compétences socioémotionnelles chez les jeunes

Il est possible de définir les compétences socioémotionnelles comme étant la capacité du jeune à exprimer, réguler et comprendre ses émotions et celles des autres de

façon à agir adéquatement en interactions avec les autres (Coutu, Bouchard, Émard, & Cantin, 2012). Denham et Brown (2010) vont en ce sens en spécifiant que les compétences socioémotionnelles sont constituées d'un ensemble d'habiletés sociales et d'habiletés émotionnelles. Les compétences socioémotionnelles peuvent être comprises dans la perspective des habiletés émotionnelles et sociales. Les habiletés sociales incluent quatre composantes qui sont l'écoute, la coopération, la communication et la capacité à prendre des décisions et qui permettent à l'enfant de faire des choix en tenant compte des autres et en étant conscient des conséquences. Les habiletés émotionnelles incluent trois composantes : la connaissance de soi, la capacité à gérer ses émotions et la prise en compte de l'autre. Se connaître repose sur la conscience de ses émotions et la perception de compétence. La gestion des émotions repose sur la capacité de régulation et sur la motivation à maintenir des relations harmonieuses. Finalement, la prise en compte de l'autre inclut la capacité d'être empathique à l'autre et la capacité de se mettre à sa place (Denham & Brown, 2010). Le Tableau 1 ci-après présente un résumé des informations mentionnées.

Tableau 1

Les manifestations des compétences socioémotionnelles selon Denham et Brown (2010)

Type d'habiletés	Explications
Les habiletés sociales	
L'écoute	
La coopération	
La communication	
La prise de décision	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenir compte des autres et des conséquences de ses choix
Les habiletés émotionnelles	
La connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être conscient de ses émotions ▪ Se sentir compétent
La capacité à gérer ses émotions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gérer ses impulsions ▪ Se motiver pour atteindre ses objectifs
La prise en compte de l'autre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être empathique ▪ Se mettre à la place de l'autre

Il est important de mentionner que la capacité du jeune à comprendre ses émotions et celles des autres ainsi que sa capacité à exprimer et réguler ses émotions influencent la façon qu'il interagira avec les autres, donc sa compétence sociale (Denham & Burton, 2003). Les compétences sociales et émotionnelles sont souvent reliées puisque les interactions sociales sollicitent des émotions (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001) et les compétences émotionnelles de l'enfant déterminent son succès dans ses interactions (McCabe & Altamura, 2011). La gestion des émotions pourrait donc être considérée comme nécessaire à la gestion des relations aux autres (Denham et al., 2003).

Le jeune doit pouvoir gérer ses propres émotions avant de réussir à composer avec celles des autres.

Les compétences émotionnelles regroupent, selon Saarni (1999), la capacité à être empathique au vécu émotionnel des autres, la capacité d'utiliser le vocabulaire approprié pour exprimer ses émotions, la capacité de comprendre que les autres ne ressentent pas nécessairement ces mêmes émotions et la capacité à réguler les émotions désagréables. La régulation émotionnelle est la capacité à gérer ses émotions internes et ses émotions dans ses relations aux autres (Gnaulati, 2008). En d'autres mots, cela correspond à la capacité d'exercer un contrôle sur l'intensité et à la durée de l'expression de ses émotions en présence de l'autre ainsi qu'à la réaction à l'expression émotionnelle de l'autre.

Les compétences sociales peuvent varier selon l'âge de l'enfant. Elles comprennent la coopération, l'amabilité ainsi que la capacité à résoudre des conflits (Rose-Krasnor, 1997). Certains auteurs (Classen & Cheatham, 2014) parlent d'habiletés prosociales pour désigner les comportements et les attitudes favorables aux relations sociales. Par exemple, offrir son aide et attendre son tour sont des comportements indicateurs d'habiletés prosociales.

En bref, les compétences socioémotionnelles rendent l'enfant plus apte à interagir de façon harmonieuse avec les autres (McCabe & Altamura, 2011). Le développement

des compétences socioémotionnelles a un impact sur l'adaptation sociale (McCabe & Altamura, 2011; Pears et al., 2007) et la réussite scolaire ultérieure (Pears et al., 2007). La prochaine section présente un éventail de programmes dont l'objectif est de favoriser le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants.

Les programmes qui visent le développement socioémotionnel

Les différents programmes visant le développement socioémotionnel sont souvent des interventions de groupe mises en place dans les écoles. Favoriser le développement socioémotionnel en groupe semble pertinent considérant que les apprentissages au niveau de la gestion des émotions et de la gestion des relations se déroulent dans un environnement rassurant et encadré, où les échanges sont priorités.

Une définition

Une intervention de groupe peut être définie comme suit : « une action réalisée auprès d'un groupe afin d'aider les personnes à satisfaire leurs besoins sociaux et émotifs ou à accomplir certaines tâches » (Turcotte & Lindsay, 2014, p. 7). En d'autres mots, l'intervention vise à aider les jeunes qui y participent à développer des compétences au niveau de la gestion de leurs émotions ainsi que de la gestion de leurs relations aux autres. Ces apprentissages se déroulent sous forme d'activités thématiques et ludiques. Il est possible d'aider tous les enfants, peu importe leur âge, en mettant en place des tâches adaptées à leurs capacités et à leurs besoins. Les interventions peuvent aussi être classées en différentes catégories, selon les objectifs visés par le programme.

Certaines classifications

L'orientation des interventions de groupe qui visent le développement des compétences socioémotionnelles varie selon les auteurs. Par exemple, les interventions peuvent être centrées sur la croissance ou sur le problème (Akos, 2000). Le groupe centré sur la croissance aiderait les enfants de manière plus générale à propos de leurs habiletés sociales alors que le groupe centré sur le problème viserait des enfants qui éprouvent des difficultés au niveau social dans le but de favoriser l'acquisition d'habiletés prosociales.

Selon le National Institute for Health and Clinical Excellence (2008), les interventions peuvent être classées en deux catégories : universelle, c'est-à-dire pouvant être implantées dans une école entière, ou ciblée, c'est-à-dire des interventions visant des enfants à risque de développer ou qui vivent déjà des difficultés spécifiques au niveau social et émotionnel. La terminologie donnée diffère des précédentes bien que l'idée reste la même : aider des jeunes de la population générale ayant des défis particuliers ou aider un ensemble de jeunes à développer des habiletés spécifiques. La majorité des programmes recensés sont de type universel. Divers facteurs ont été démontrés comme ayant un effet positif auprès de diverses clientèles.

Les facteurs influençant l'efficacité des programmes

Les programmes sont différents les uns des autres en fonction des caractéristiques touchant leur mise en place. Dans ce travail, le terme « caractéristiques » a été choisi

étant donné son caractère davantage qualitatif pour qualifier, par exemple, la façon dont sont mis en place les programmes. Certains sont mis en place sur une longue période, par exemple une année scolaire (*Second Step*; Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs, 2015) alors que d'autres sont effectués sur une plus courte période (*Fluppy*; Moisan et al., 2012). Ils diffèrent aussi à propos des activités proposées aux enfants. Toutefois, les programmes ont, de manière générale, un but commun : aider les enfants à développer leurs compétences sociales et émotionnelles. Il faut savoir que la majorité des programmes d'habiletés socioémotionnelles se déroulent dans les milieux scolaires étant donné que la majorité des enfants sont à l'école en bas âge. Les programmes sont alors davantage disponibles aux enfants dans le besoin. Une méta-analyse menée par Gerrity et DeLucia-Waack (2007) dénote que 79,8 % des interventions se déroulent dans les écoles. Ce milieu permet d'identifier les enfants ayant des besoins spécifiques et de leur offrir des services appropriés (Pahl & Barrett, 2007). L'école est donc l'une des premières portes d'entrée à une multitude de services pouvant pallier les différentes difficultés des jeunes en bas âge, comme celles liées au développement socioémotionnel. Le milieu scolaire devient un milieu de choix où observer les différents programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles. La section suivante s'intéressera aux acteurs impliqués dans le programme et à la mise en place des rencontres.

Les acteurs

Différents acteurs peuvent être impliqués dans les programmes d'habiletés socioémotionnelles : l'animateur du programme, les enfants participant au programme ainsi que leurs parents.

Les animateurs. La documentation fait état de deux types principaux d'animateurs dans le milieu scolaire : les enseignants et les professionnels, tels que les psychoéducateurs, intervenants sociaux ou psychologues. La personne qui anime le programme peut faire partie du personnel impliqué dans l'école au quotidien, ou non. Besnard, Houle, Letarte et Blackburn Maltais (2013) sont d'avis que les interventions devraient être offertes par les membres du personnel scolaire de façon à assurer une cohérence entre ce qui est mis en place dans le programme et le mode de fonctionnement dans le milieu scolaire. Lorsque ces contenus sont implantés dans la routine et dans les interactions courantes, les effets en seraient amplifiés. Ainsi, les auteurs mentionnent que les élèves participant au programme continuent de côtoyer dans leur quotidien la personne ressource en compétences socioémotionnelles, et inversement : ces personnes se connaissent alors davantage. Dans certains contextes, il sera privilégié qu'un membre du personnel s'occupe de ces programmes alors que dans d'autres contextes, du personnel de l'extérieur sera embauché. Cet élément sera davantage approfondi ultérieurement dans cet essai.

Il est possible de constater dans la littérature que certains animateurs ont le sentiment de manquer de formation pour animer ces groupes. En effet, Celik et al. (2016) rapportent que 63 % des enseignants qui animent les programmes d'habiletés socioémotionnelles se disent insuffisamment formés pour animer ceux-ci. Ce chiffre démontre que plus d'un enseignant sur deux qui anime ces programmes ne se sent pas suffisamment outillé pour le faire. Cette insécurité a fort probablement un impact sur la façon dont le programme est mis en place et sur ses effets. De plus, Jones, Bouffard et Weissbourd (2013) mentionnent que les compétences socioémotionnelles de l'enseignant ont un impact sur l'apprentissage socioémotionnel des jeunes de la classe. Le climat qu'instaure l'enseignant par sa chaleur, par sa douceur et par son ouverture influence le développement socioémotionnel des jeunes. Il est donc important de soutenir l'enseignant en lui fournissant les connaissances et les outils nécessaires pour qu'il puisse lui-même développer de bonnes habiletés sociales et émotionnelles lorsqu'il interagit avec les jeunes. Finalement, une étude de Domitrovich et al. (2015) conclut que les caractéristiques des enseignants auraient plus d'impact sur le développement socioémotionnel des enfants que le contenu du programme lui-même. Selon ces auteurs, les enseignants, dans leur manière d'être, ont un grand impact sur le développement des compétences socioémotionnelles des jeunes. Il importe donc de considérer les enseignants qui animent les programmes autant que les enfants qui participent au programme.

Les enfants participant au programme. Évidemment, les enfants sont au cœur des programmes d'habiletés socioémotionnelles étant donné que ces derniers sont mis en place pour eux. Lorsqu'une sélection de participants est nécessaire, cette dernière ne se fait pas de façon aléatoire. Un élément à favoriser est la sélection d'enfants sans antécédent relationnel (Akos, 2000). Par exemple, sélectionner des enfants de différentes classes permet d'éviter que des enfants ayant déjà développé une amitié se retrouvent dans le même groupe (Akos, 2000). Le groupe peut alors débiter sur une nouvelle base sans être influencé par des relations du passé et favoriser le développement de nouvelles relations saines. Un autre élément à favoriser est la sélection d'enfants ayant des compétences sociales hétérogènes, ce qui peut permettre de maximiser les apprentissages (Akos, 2000). En effet, un enfant plus à l'aise dans un groupe pourra aider un enfant plus timide alors que l'enfant plus timide pourra aider l'enfant parfois trop impulsif avec les autres. En d'autres mots, l'hétérogénéité permet de créer un certain équilibre à l'intérieur du groupe. Concernant les groupes d'intervention ayant une clientèle homogène, peu de programmes de ce type ont été recensés dans la présente étude.

Plusieurs études démontrent que les enfants qui ont des compétences socioémotionnelles plus faibles en début de programme enregistrent une plus grande augmentation de leurs capacités socioémotionnelles à la fin du programme (p. ex., Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Low et al., 2015; Nielsen, Meilstrup, Kubstrup Nelausen, Koushede, & Evald Holstein, 2015). De plus, January, Casey et

Paulson (2011) mentionnent que plus les participants sont jeunes, plus les effets du programme sont importants. Comme ils en ont plus à apprendre, la différence est plus grande de façon générale entre le niveau de compétence avant et après la mise en place du programme. Il est aussi possible que leur façon d'entrer en relation soit moins rigide puisqu'installée depuis moins longtemps. Plusieurs programmes visent les enfants d'âge préscolaire dans l'optique de maximiser leur apprentissage socioémotionnel (*Second Step*; Low et al., 2015, *Fluppy*; Moisan et al., 2012, *Fun Friends*; Low et al., 2015; Pahl & Barrett, 2007). Les interventions ont davantage d'impacts sur les habiletés sociales si des enfants compétents au plan niveau socioémotionnel y participent également (Moisan et al., 2012). La présence des enfants compétents socialement permet un contexte social positif où les jeunes éprouvant des difficultés socioémotionnelles peuvent retirer des bénéfices à leur contact. Les enfants compétents peuvent aussi bénéficier de ce contexte en étant sensibilisés aux difficultés des autres (Bierman, 1986). Ces enfants compétents servent donc de modèles aux enfants ayant plus de difficultés.

Il y a lieu aussi de considérer le nombre d'enfants participant. Pour ce qui est du nombre maximal de participants à l'intérieur d'un groupe centré sur la croissance, entre 10 et 12 participants seraient plus appropriés alors que dans un groupe centré sur le problème, il serait préférable de regrouper de quatre à six enfants (Akos, 2000). Ainsi, l'encadrement des échanges dans un groupe centré sur le problème pourra s'effectuer de manière plus efficace (Akos, 2000). Donc, plus les problématiques vécues par les

enfants sont importantes, plus le nombre d'enfants participant au programme doit être bas. Un autre aspect qui influence l'efficacité est l'implication des parents.

L'implication parentale

L'implication des figures parentales est le troisième élément à considérer lors de la mise en place d'un programme d'intervention axé sur le développement des compétences émotionnelles. L'implication des parents permet une plus grande généralisation des apprentissages puisque les enfants peuvent être renforcés à la maison lorsqu'ils émettent des comportements prosociaux : la portée de l'intervention est alors plus grande. Par exemple, dans le programme *Up* (Nielsen et al., 2015), les parents sont invités à des séances d'information sur le programme. La promotion de la santé mentale est aussi favorisée auprès des parents. Aussi, le programme *Lubo from Outer Space* (Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand, & Hennemann, 2015) envoie aux parents un suivi mensuel du contenu des activités du programme avec des indications sur l'application du contenu à la maison. L'implication des parents est donc favorisée par différentes activités mises en place dans les programmes. Les programmes diffèrent aussi les uns des autres par la façon dont ils sont mis en place.

Les caractéristiques de la mise en place des programmes

La mise en place des rencontres prend diverses formes d'un programme à l'autre. Le lieu d'origine du programme, les objectifs visés ainsi que le contenu des rencontres seront abordés. La façon dont le programme est mis en place ainsi que la durée et

l'intensité des programmes sont des caractéristiques qui seront abordées. Ces différentes caractéristiques seront décrites afin de mieux cerner les programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles des enfants.

Le lieu d'origine du programme

Aux différents coins du globe, plusieurs équipes de chercheurs évaluent l'influence de programmes d'habiletés socioémotionnelles. Plusieurs programmes recensés dans cette étude proviennent des États-Unis (*Second Step*; Low et al., 2015; *PATHS*; Domitrovich et al., 2007). D'autres proviennent du Danemark (*Up*; Nielsen et al., 2015), du Canada (*Fluppy*; Moisan et al., 2012, *Mind-Up*; Schonert-Reichl et al., 2015), de l'Allemagne (*Lubo from Outer Space*; Schell et al., 2015), de l'Australie (*Fun Friends*; Pahl & Barrett, 2007) ou de l'Angleterre (*New Beginnings*; Humphrey et al., 2010). Les programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles ont comme origine différents pays du monde, ce qui démontre qu'à travers différentes cultures, les enjeux concernant l'acquisition des compétences socioémotionnelles sont largement reconnus.

Les objectifs visés

À leur façon, différentes habiletés sont visées par les programmes : la découverte de soi, l'autorégulation, les comportements prosociaux, la compréhension émotionnelle, l'empathie et la résolution de conflits (*Fun Friends*; Pahl & Barrett, 2007; *Head Start REDI*; Bierman et al., 2008; *Second Step*; Low et al., 2015). Certains programmes visent

des acquisitions favorisant l'apprentissage scolaire comme les fonctions exécutives (*Mindfulness-Based Kindness Curriculum*; Flook et al., 2015). Le contenu des programmes varie en fonction des objectifs visés.

Le contenu des rencontres

La plupart des programmes se déroulent en classe avec l'enseignant. Le développement des compétences socioémotionnelles se fait en élaborant des activités dans lesquelles les élèves pourront développer ces compétences. Les interventions utilisant des méthodes plus actives seraient plus efficaces que celles utilisant des méthodes plus passives où les enfants ne feraient que recevoir de l'information (Besnard et al., 2013). Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'étude de January et al. (2011) font valoir que les programmes avec une approche plus expérientielle sont plus efficaces que ceux qui sont davantage théoriques. Des méthodes et du matériel adaptés aux enfants durant l'intervention, comme des marionnettes, contribuent au succès du programme. Par ailleurs, responsabiliser l'enfant en lui donnant des tâches est aussi un facteur qui contribue aux effets bénéfiques de l'intervention (Saltali & Deniz, 2010).

Un des programmes recensés se démarque du fait qu'il est virtuel. Ce programme se nomme *Zoo U* (Craig, Brown, Upright, & DeRosier, 2016). Toutes les activités proposées se font dans le confort du foyer, avec un ordinateur. Dans ces activités, l'enfant doit développer ses compétences socioémotionnelles à l'aide de mises en scène sociales et virtuelles. Les jeunes y ayant participé démontrent un meilleur contrôle des

impulsions, une meilleure régulation émotionnelle, une meilleure gestion des conflits et une diminution des comportements agressifs comparativement aux jeunes du groupe contrôle qui sont sur la liste d'attente pour participer au programme ultérieurement. Toutefois, les chercheurs notent qu'il y aurait eu augmentation des comportements internalisés dont le retrait et l'anxiété. Ces résultats appellent à la prudence quant aux effets inattendus de l'utilisation de la technologie pour favoriser le développement des compétences socioémotionnelles. La prochaine section présentera la façon dont se déroulent les programmes visant le développement socioémotionnel des enfants mis en place par un intervenant.

Les approches théoriques

L'approche théorique derrière les programmes favorisant le développement socioémotionnel est un aspect qu'il importe de considérer. Selon l'approche privilégiée, la façon d'aborder les compétences sociales et émotionnelles change et les résultats du programme peuvent en être affectés. Selon une recension des écrits effectuée par Besnard et al. (2013), les interventions de type cognitivocomportemental sont qualifiées des plus prometteuses. Par contre, peu de programmes semblent utiliser une autre approche dans les programmes recensés, comme l'humanisme ou l'approche psychodynamique. Il devient alors difficile d'évaluer l'efficacité de ces approches. Une étude de Shechtman et Gluk (2005) mentionne avoir utilisé les approches psychodynamique et cognitivocomportementale. Ils précisent utiliser l'approche psychodynamique pour créer un climat de confiance et ils utilisent par la suite

l'approche cognitivocomportementale pour cibler les apprentissages. Ils associent alors la mise en place d'un climat de confiance ainsi que la reconnaissance du problème comme faisant partie de l'approche psychodynamique.

D'autres programmes intègrent différentes approches dans leur contenu. Le programme *PATHS* en est un. Il intègre différentes approches dans un modèle bien particulier appelé le modèle ABCD (*Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic*; Greenberg & Kushé, 1993). Ce modèle intègre différentes théories : théories cognitive, psychodynamique et la théorie de l'attachement. Ce modèle prône l'importance de l'intégration de l'émotion, de la cognition et du comportement en un tout. La capacité du jeune à réagir à une situation dépend, selon ce cadre théorique, de sa conscience émotionnelle et de sa compréhension de la situation. Cette étude mentionne donc que l'intégration de plusieurs approches peut être bénéfique puisque leurs résultats démontrent, entre autres, une amélioration dans la compréhension des émotions, une diminution du rejet ainsi qu'une augmentation de la coopération et des habiletés interpersonnelles.

Il peut être intéressant de connaître les approches les plus prometteuses dans l'efficacité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles. Toutefois, beaucoup d'études ne mentionnent pas clairement l'approche utilisée, ce qui rend difficile la considération de cette variable dans l'analyse de l'efficacité des programmes. En ce sens, une méta-analyse effectuée par Hoag et

Burlingame (1997), réalisée toutefois il y a plus de 20 ans, mentionne qu'une étude sur cinq ne spécifierait pas l'approche privilégiée. Les programmes récents recensés ici diffèrent aussi selon leur intensité et leur durée.

L'intensité et la durée

Plusieurs auteurs ont conclu que plus le programme compte de rencontres et plus leur rythme est élevé, meilleures sont les chances d'atteindre les résultats escomptés (January et al., 2011; Nelson, Westhues, & MacLeod, 2003). Une étude de Humphrey et al. (2010) a conclu qu'une intervention de sept séances d'une durée de 45 minutes se déroulant une fois par semaine n'est pas d'une durée assez longue et d'une intensité assez grande pour que des changements puissent être observés par les parents et enseignants. En ce sens, les études ci-haut mentionnées démontrent que l'intensité de l'intervention est un facteur déterminant dans les changements pouvant être observés chez l'enfant.

D'ailleurs, selon Besnard et al. (2013), pour être efficaces, les programmes qui favorisent le développement des habiletés sociales doivent comporter autour de 20 séances, se déroulant une fois ou deux par semaine. L'intervention est aussi plus efficace si la durée du programme est de plus de quatre mois. En d'autres mots, même si le programme comporte 24 séances sur trois mois, donc deux rencontres par semaine pendant trois mois, l'intervention serait moins efficace que si elle se déroule sur plus de

quatre mois. Certains programmes vont jusqu'à s'étendre sur une année comme *Head Start REDI* (Nix et al., 2016) et *Second Step* (Low et al., 2015).

Pour ce qui est de l'intensité du programme, une intervention s'effectuant deux fois par semaine peut être d'une plus grande utilité. Toutefois, comme le mentionne Akos (2000), il peut être irréaliste d'implanter un programme intensément dans un contexte scolaire. En ce sens, une méta-analyse menée par Gerrity et DeLucia-Waack (2007) dénote que 73,2 % des interventions durent moins de six mois. Il est possible de constater qu'en moyenne, les programmes visant le développement socioémotionnel des enfants durent entre un mois et cinq mois (Humphrey et al., 2010; Moisan et al., 2012). Certains programmes seront décrits ci-après. Ces derniers ont été ciblés en raison de leur présence marquée dans la littérature recensée dans la présente étude.

Une description de quelques programmes

Le Tableau 4 (voir Appendice A) présente une synthèse des programmes recensés dans le cadre de cette étude. Organiser l'information sous forme de tableau a permis de faciliter le travail d'analyse. Certains de ces programmes seront abordés plus en détails ultérieurement.

Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble sur les programmes d'habiletés socioémotionnelles. Ces programmes ont été étudiés en fonction de différents paramètres : le nom des auteurs, l'année de publication de l'étude, le lieu de l'étude, la

durée, la fréquence et la longueur des activités, la clientèle visée, la méthode utilisée, les résultats obtenus et une réflexion associée. Ces catégories ont été organisées en fonction des informations fournies dans la littérature. Cette organisation a alors permis de comparer plus facilement les différents programmes. Il est possible de conclure, à la suite de la lecture du tableau, qu'une certaine part de la structure des programmes est commune à ces derniers. Toutefois, il y a une panoplie de méthodes utilisées pour atteindre les objectifs visés selon les différents programmes.

Il existe une multitude de programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles dans la littérature. Certains d'entre eux sont un peu plus populaires auprès des chercheurs. La prochaine section fait le point sur quelques-uns d'entre eux en faisant ressortir leurs composantes et les effets obtenus, suivis d'éléments critiques.

New Beginnings

Le programme *New Beginnings* est un programme d'intervention pour des petits groupes d'enfants qui sont à risque de développer des difficultés au niveau social et émotionnel. Ce programme est donc de type ciblé. Dans ces groupes sont inclus des enfants qui servent de modèles aux autres. Ces enfants sont confiants au niveau social, se comportent et performant bien. La philosophie derrière ce programme concerne l'apprentissage social et la pertinence d'effectuer les apprentissages socioémotionnels en groupe. Selon Humphrey et al. (2010), le programme a un impact positif sur les compétences sociales et émotionnelles des enfants âgés de 6 à 11 ans y ayant participé,

telles que l'empathie, la sensibilité aux autres ainsi que l'autorégulation émotionnelle. Cette étude s'est réalisée auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle en faisant une évaluation avant et après l'intervention. Toutefois, l'impact positif s'applique seulement aux données autorapportées des enfants et non aux observations des parents et des enseignants. Les auteurs mentionnent qu'une intervention de sept séances d'une durée de 45 minutes se déroulant une fois par semaine ne soit pas d'une durée assez longue pour que des changements puissent être observés par les parents et enseignants (Humphrey et al., 2010). Ce résultat souligne l'importance de la durée de l'intervention.

Fluppy

Le programme *Fluppy* est un programme qui vise l'amélioration des compétences socioémotionnelles d'élèves fréquentant la maternelle et la première année du primaire. *Fluppy* vise à développer des facteurs de protection pour éviter le développement de difficultés comportementales (Poulin et al., 2014). Ces facteurs de protection concernent principalement des aspects social, cognitif et environnemental. À long terme, ce programme vise la prévention de la violence et du décrochage scolaire. Le programme implique un volet implanté dans la classe et un volet auprès des familles des enfants participant au programme (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan, & Vinet, 2010). Il requiert une formation particulière auprès des animateurs pour les guider dans la mise en place du programme. Ces derniers sont soit un enseignant ou un intervenant social. Il est possible qu'un enseignant et un intervenant social coaniment les rencontres en classe.

Fluppy intervient donc auprès du jeune et l'intervention vise aussi la famille et l'enseignant.

Dans les rencontres avec les enfants participant au programme *Fluppy*, des histoires leur sont racontées à l'aide de marionnettes de manière à démontrer des habiletés sociales, émotionnelles ou de résolution de problèmes. De façon plus spécifique, le contrôle de soi, la prise de contact avec les autres ainsi que l'identification des émotions de base sont des thématiques abordées. Pour chacun des thèmes, un modèle des comportements attendus est présenté ainsi que des situations problématiques à gérer. Les jeunes sont invités à réfléchir sur les différentes versions proposées. Des pictogrammes rappelant les émotions et les habiletés enseignées ainsi que certains renforcements en classe sont aussi utilisés. Pendant les rencontres, les enfants sont appelés à faire parler les marionnettes en fonction des apprentissages qu'ils font.

Des rencontres structurées ont lieu avec les parents. Les objectifs des rencontres sont basés sur les besoins de ces derniers. L'intervention peut alors viser à favoriser les liens positifs avec leurs enfants, à augmenter leurs connaissances à propos des défis de leurs enfants pour leur permettre de diminuer leur niveau de stress et à améliorer leur façon d'intervenir auprès de leurs jeunes.

Moisan et al. (2012) se sont intéressés à l'impact de ce programme chez des enfants jugés agressifs. L'intervention a été appliquée dans des classes entières, mais l'analyse

des résultats considérait uniquement les enfants considérés agressifs. Les séances ont été mises en place par l'enseignante et par une psychoéducatrice affiliée au Centre de santé et de services sociaux de Laval. En plus des activités de base proposées dans le programme *Fluppy*, des enfants jugés agressifs ont été jumelés avec des enfants jugés compétents socialement par leurs parents et l'enseignant. Des séances de jeu ont été organisées entre les enfants agressifs et non agressifs pour favoriser les échanges entre eux. Une intervenante supervise les séances de jeux dans le but de nommer les points forts du jeune jugé compétent socialement et de rappeler les règles de conduite.

En ce qui concerne l'impact du programme sur les habiletés sociales, les enfants agressifs qui avaient été jumelés avec un pair compétent socialement, lors d'activités, démontraient une plus grande augmentation de leur compétence sociale que les jeunes jugés agressifs n'ayant pas réalisé les activités supplémentaires avec un pair non agressif (Moisan et al., 2012). Le jumelage des enfants jugés agressifs à des pairs compétents est donc pertinent pour favoriser le développement des compétences socioémotionnelles chez les jeunes jugés agressifs. L'étude a aussi démontré un impact positif au niveau sociocognitif chez les deux groupes de l'étude. Les jeunes ayant participé au programme, faisaient moins d'erreurs d'attribution sur l'intention d'autrui que ceux du groupe contrôle. Par ailleurs, les habiletés émotionnelles n'ont pas été évaluées, ce qui aurait pu être pertinent.

En 2014, l'équipe de Poulin et al. a comparé la mise en place de deux versions du programme *Fluppy* à un groupe contrôle qui n'appliquait aucune intervention. La première version du programme était la version originale dudit programme depuis 1990, c'est-à-dire composé d'interventions visant le développement des compétences socioémotionnelles. Celle-ci visait quatre composantes: les habiletés sociales, la résolution de problème, un volet soutien aux enseignants et un volet familial. La version revue de *Fluppy*, c'est-à-dire la deuxième version, comprenait des interventions visant à favoriser chez les enfants la capacité à se lier d'amitié et à développer des habiletés préalables aux apprentissages scolaires, comme identifier et exprimer ses émotions, entrer en contact avec les autres, partager ainsi que l'autocontrôle. Dans ce deuxième groupe expérimental, les participants recevaient la même intervention que le premier groupe en plus de bénéficier de la présence de pairs compétents. Cette deuxième version s'étalait sur une année entière. Toutefois, étant donné le manque de ressources, le programme n'a pas été appliqué dans sa totalité : neuf des quinze séances prévues au programme ont été mises en place auprès des participants du premier groupe expérimental. L'intervention familiale comprenait 20 rencontres avec les parents à la maison. Ces rencontres visaient à mieux guider les parents dans leurs interventions face aux difficultés comportementales de leur jeune et à encourager le développement de relations positives au sein de la famille. De manière générale, les enfants ayant participé à la nouvelle version du programme *Fluppy* ont mieux performé que les jeunes ayant participé à la première version du programme : ils ont eu de meilleurs résultats académiques et présentaient moins de comportements déviants. Toutefois, les résultats

n'ont pu être concluants concernant la lecture de mots et les mathématiques. Les résultats ont aussi démontré que les filles ont mieux performé dans les deux groupes ayant reçu une intervention. Une diminution des comportements déviants a aussi été observée chez les jeunes ayant reçu l'une ou l'autre des deux versions du programme *Fluppy*.

Il est possible de constater que les informations disponibles dans la littérature scientifique à propos du programme *Fluppy* sont accessibles. Ceci permet donc de mieux connaître le contenu du programme et la façon dont celui-ci est mis en place. Il est possible de constater que cette situation n'est pas la même pour les différents programmes recensés. De plus, les résultats ont été relevés auprès des jeunes eux-mêmes, des enseignants et des parents. Il va sans dire que les chercheurs ont tenté d'évaluer de façon complète les effets du programme.

PATHS¹

Le programme *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum) est une intervention universelle mise en place par l'enseignant, dans une classe qui participe au programme *Head Start* (Domitrovich et al., 2007). Le programme *PATHS* existe pour les enfants de la prématernelle à la 6^e année. Le programme *Head Start* vise à aider les enfants provenant de familles qui ont un très faible niveau socioéconomique à

¹ Il est à noter qu'un autre programme porte le même nom et n'a pas la même visée *PATHS* (Positive Adolescence Training through Holistic Social Program; Shek & Sun, 2013). Cette utilisation du même terme peut mener à une certaine confusion. Il importe d'en tenir compte lors du choix du nom de notre programme.

développer une meilleure estime personnelle, une meilleure autorégulation, une plus grande compréhension des émotions, une meilleure gestion des conflits et des relations aux autres plus positives (Jones et al., 2017). L'efficacité d'une version adaptée du programme pour les enfants d'âge préscolaire a été évaluée par Domitrovich et al. (2007) aux États-Unis. Les classes participantes étaient assignées de façon aléatoire au groupe expérimental qui participait au programme *PATHS* ou au groupe contrôle qui ne recevait aucune intervention. *PATHS* pour préscolaire est composé de 30 séances, se déroulant une fois par semaine et s'échelonnant sur une année scolaire. Le programme *PATHS* est basé sur le modèle ABCD, c'est-à-dire un modèle intégratif de la dynamique entre les émotions, les comportements et les pensées. Les objectifs du programme *PATHS* sont d'aider les jeunes qui y participent à mieux comprendre et gérer leurs émotions, à faire des compliments aux autres et à mieux résoudre des problèmes. Un autre objectif du programme est de créer un climat positif en classe. Par ailleurs, des activités permettant de généraliser les apprentissages en classe sont organisées en dehors des périodes prévues à l'horaire du programme.

De manière générale, les enfants ayant participé au programme sont considérés, par leur enseignant et leurs parents, comme plus compétents socialement et émotionnellement, moins rejetés par leurs pairs et ayant moins de comportements internalisés que les jeunes du groupe contrôle (Domitrovich et al., 2007). Une des limites de l'étude est que les résultats de cette étude ont été rapportés au lieu d'être directement observés. La mise en place de ce programme a aussi été évaluée en Turquie

(Arda & Ocak, 2012). L'intervention, qui dans ce cas n'a duré que neuf semaines, a eu un effet positif sur plusieurs aspects dont la compétence socioémotionnelle des enfants y ayant participé. Cette mesure a été prise immédiatement après l'intervention.

Une autre étude, effectuée par Fishbein et al. (2016), démontre que le programme *PATHS* a une fois de plus un effet positif sur les jeunes qui y participent. Quatre écoles ont été assignées de manière aléatoire à un groupe expérimental ou à un groupe contrôle. Ces résultats suggèrent une amélioration des compétences socioémotionnelles comme la régulation émotionnelle et les comportements prosociaux ainsi qu'une diminution des comportements internalisés et d'agression. Dans ce contexte décrit par Fishbein et al., plusieurs activités ont été mises en place dans le quotidien des jeunes en plus du contenu du programme. Ainsi, le programme se ne limitait pas qu'aux séances hebdomadaires. Toutefois, les chercheurs nomment qu'un plus grand nombre d'écoles aurait permis d'avoir un échantillon plus représentatif de la population générale.

Finalement, une étude de Hugues et Cline (2015) observe des résultats similaires en plus de démontrer une amélioration de la capacité d'attention chez les jeunes ayant participé au programme *PATHS*, mis en place en entier. Un des éléments intéressants de cette étude est qu'elle s'appuie sur la comparaison de trois groupes : un qui recevait le programme en entier, un autre qui recevait une partie du programme et un dernier qui était exposé à un autre programme. Cette méthode permet de bien évaluer les conditions d'implantation du programme, comparativement à une partie de celui-ci ou d'un autre

programme. Cela vient diminuer l'effet de maturation. Le programme *PATHS* est donc un programme polyvalent qui a su faire ses preuves.

Head Start REDI

Head Start REDI est un programme visant l'apprentissage des préalables de la lecture et des habiletés socioémotionnelles chez les jeunes de 4 ans. De plus, le programme soutient les pratiques d'enseignement positives chez les enseignants dans le but de développer une meilleure autorégulation de leurs propres émotions. Les enseignants reçoivent de l'aide de façon individuelle ou dans leur classe.

Le programme *Head Start REDI* est mis en place dans des écoles associées au programme *Head Start*. Certaines classes ont reçu le programme *Head Start* et d'autres le programme *Head Start REDI*, et ce, de façon aléatoire (Nix et al., 2016). Les habiletés socioémotionnelles sont favorisées par la mise en place du programme *PATHS* à l'intérieur même du programme. Le programme est mis en place durant toute une année scolaire. Les jeunes ayant participé au programme *Head Start REDI* ont démontré une amélioration dans les habiletés en prélecture et dans leurs compétences socioémotionnelles, comparativement aux jeunes du groupe contrôle, c'est-à-dire ayant participé au programme *Head Start*. De meilleures habiletés en prélecture seraient associées à un développement socioémotionnel plus favorable. Toutefois, a priori, il a été impossible pour les chercheurs de départager pour quels participants le programme sera le plus favorable étant donné que le programme était implanté dans des classes

entières, sans avoir évalué les besoins des élèves y participant au préalable. Cela a une conséquence sur l'évaluation par la suite pour identifier quels enfants ont pu bénéficier davantage du programme (Nix et al., 2016).

Second Step

Ce programme est destiné aux enfants de la maternelle jusqu'à la 2^e année du primaire. Il s'étale sur une année scolaire, à raison d'une fois par semaine. Les rencontres durent entre 25 et 40 minutes. Le programme s'intéresse à la performance académique et aux préalables des habiletés d'autocontrôle : les fonctions exécutives, les relations aux autres et la préparation à l'école (Committee for Children, 2015). Le développement des fonctions exécutives est favorisé par la mise en place de jeux visant le développement cérébral, l'attention et la mémoire. La performance académique est optimisée par le développement de la capacité d'attention et d'écoute du jeune et le développement de son estime de soi. En d'autres mots, *Second Step* vise l'amélioration de la capacité d'apprendre, d'avoir de l'empathie, d'avoir un plus grand contrôle émotionnel et d'avoir une meilleure gestion des problèmes (Low et al., 2015). Le programme a eu davantage d'effets sur les enfants ayant des compétences socioémotionnelles plus faibles et ayant davantage de difficultés comportementales. Une diminution des troubles de comportement, d'hyperactivité et des lacunes dans la socialisation a été observée. Une augmentation des compétences socioémotionnelles, des capacités d'apprentissage, de la gestion des émotions et de la résolution de problèmes a aussi été observée chez les jeunes participant au programme comparativement aux

jeunes du groupe contrôle n'ayant pas reçu d'interventions. Les effets observés apparaissent plus importants pour les enseignants chez les élèves ayant des défis plus importants (Low et al., 2015). Le temps d'observation des chercheurs n'a toutefois pas permis de conclure à une diminution des comportements dérangeants, comparativement aux observations des enseignants qui se déroulent sur une plus longue période. Les résultats ont permis aussi de démontrer que l'instauration d'un climat positif en classe et d'une gestion proactive des conflits par l'enseignant permettent une meilleure gestion des problèmes et une augmentation de l'empathie chez les enfants. Par ailleurs, les auteurs mentionnent que des recherches subséquentes sont nécessaires pour évaluer les effets du programme à long terme.

Sur le site Internet du Committee for Children (2018), il est possible de constater que le programme *Second Step* a pris de l'ampleur et intègre maintenant différents outils comme la pleine conscience. Des enregistrements audios sont alors accessibles permettant d'accorder des moments de plénitude aux enfants. Une version du programme *Second Step* est aussi disponible pour les adolescents. *Second Step* a donc diversifié ses activités depuis quelques années.

Fun Friends

Fun Friends est composé de dix séances divisées en activités de 10 à 15 minutes. La clientèle visée par le programme est âgée de 4 à 6 ans. Les objectifs visés sont d'acquérir une meilleure connaissance de soi, de meilleures compétences sociales, une meilleure

autorégulation et une plus grande autonomie. Le programme se fonde sur l'approche cognitivo-comportementale et sur l'apprentissage social (Pahl & Barrett, 2007). Le fait d'être en groupe a une importance significative. Diverses activités ludiques prennent forme : jeux, jeux de rôle, marionnettes, musique, art, etc. L'intervenant animant le programme peut être l'enseignant, un assistant, un parent ou un élève plus âgé que les enfants participant au groupe. Les résultats de l'étude ont démontré une baisse au niveau de l'anxiété comparativement au niveau d'anxiété initial. Par contre, ce résultat a été significatif seulement chez les filles. Il semble donc que le programme ait pu aider les jeunes filles à prendre confiance en elles et à s'intégrer davantage étant donné la baisse de leur anxiété. Les chercheurs notent une baisse significative des données collectées à la suite de l'intervention : jusqu'à 40 % des parents n'auraient pas complété les mesures à la suite de l'intervention et 12 mois suivants l'intervention. Les chercheurs expliquent cette diminution par des déménagements, des changements de numéros de téléphone ou moins d'intérêts à compléter les formulaires.

Une étude de Pahl et Barrett (2010) qui s'est intéressée à *Fun Friends* a démontré un impact significatif sur l'anxiété, l'inhibition comportementale et les compétences socioémotionnelles. Une recherche évolutive récente de l'étude de Pahl et Barrett (2010) portant sur *Fun Friends* s'est intéressée aux effets du programme sur l'anxiété (Barrett, Fisak, & Cooper, 2015). Le programme a démontré de bons résultats : une diminution du niveau d'anxiété et de timidité chez les jeunes participants.

Les évaluations du programme *Fun Friends* sont nombreuses. Toutefois, le nombre d'évaluations est plus important que ce qui est rapporté dans cette étude.

Mind-Up

Ce programme vise le développement des compétences socioémotionnelles par le biais de la pleine conscience. Plus particulièrement, *Mind-Up* vise un meilleur contrôle cognitif, une réduction de l'anxiété, un meilleur bien-être, une plus grande sociabilité ainsi que des effets positifs sur le fonctionnement scolaire chez les enfants de 4^e et 5^e année du primaire. Il importe de mentionner que seulement quatre classes ont participé à l'expérimentation. Le programme comprend 12 séances, d'une durée approximative variant entre 40-50 minutes à raison d'une fois par semaine. Une des activités proposées consiste à porter son attention sur la respiration, et ce, de façon quotidienne. Les jeunes sont aussi invités à créer une communauté de partage et d'entraide.

Une étude de Schonert-Reichl et al. (2015) a démontré plusieurs effets positifs du programme. Les participants ont été assignés de façon aléatoire au groupe expérimental qui mettait en place le programme *Mind-Up* ou au groupe contrôle qui mettait en place un programme misant sur la responsabilité sociale. Les jeunes ayant participé au programme *Mind-Up* ont manifesté une plus grande empathie, une meilleure prise de perspective et un plus grand contrôle émotionnel que les jeunes du groupe contrôle. Les enfants ont aussi vu leurs symptômes dépressifs et leurs comportements agressifs envers

les pairs diminués. Les jeunes seraient aussi perçus comme davantage prosociaux et ayant une plus grande popularité. Ces résultats ont pu être observés par les enfants et par une mesure du prosocialité entre pairs. Toutefois, il est important de tenir compte de la réalité contextuelle dans l'implantation du programme *Mind-Up* évalué par Schonert-Reichl et al. Deux enseignants ayant mis en place le programme dans leur classe ne l'ont pas appliqué intégralement, notamment le nombre total de respirations à effectuer, le nombre de séances mise en place ainsi que les activités réalisées variaient considérablement d'un intervenant à l'autre : l'un l'a appliqué à 81 % et l'autre à 95 %. Cela nous indique que d'autres études subséquentes permettraient de savoir si l'application en entier du programme pourrait entraîner des résultats encore plus positifs. Les chercheurs ont tenté d'évaluer le plus justement possible les effets du programme en utilisant des mesures objectives, comme la mesure du niveau de cortisol dans la salive. Mais aucune différence sur le niveau de cortisol dans la salive n'a pu être démontrée. Le niveau de stress est donc resté le même chez les jeunes ayant participé au programme.

Up

Up vise une clientèle variant du préscolaire au secondaire 1. À long terme, le programme a comme objectifs de réduire les différences observées chez les enfants provenant de différents milieux socioéconomiques. Pour ce faire, le programme demande la participation de tout le personnel de l'école (enseignants, direction, psychologue, etc.) et des parents. Le programme *Up* est constitué de quatre composantes : 1) les activités destinées aux élèves; 2) le développement des

compétences chez les membres du personnel; 3) l'implication des parents; et 4) le quotidien à l'école (Nielsen et al., 2015).

Nielsen et al. (2015) décrivent les implications systémiques du programme ainsi que ses philosophies sous-jacentes. Le programme est aussi structuré de façon à ce que chaque personne qui y participe puisse savoir à quoi s'attendre : les objectifs et les tâches de chacun sont clairement nommés. Pour favoriser les apprentissages au plan socioémotionnel, les discussions en groupe sont fréquentes.

La formation préalable des membres du personnel permet de préparer ces derniers à l'implantation du programme. De l'information sur la santé mentale est alors transmise et le contenu du programme est présenté. Aussi, plusieurs stratégies sont mises en place pour favoriser l'implication des parents dans le programme. Par exemple, de l'information à propos du programme est transmise par le site Internet de l'école. De l'information est aussi transmise aux parents pour faciliter leurs échanges avec leur jeune quant à leur participation et quant au contenu du programme. Finalement, des politiques sont mises en place au niveau de l'organisation scolaire pour favoriser le développement de la santé mentale des jeunes (Nielsen et al., 2015), comme l'organisation d'activités parascolaires.

Évalué auprès de jeunes âgés de 11 à 15 ans, le programme *Up* a démontré qu'une plus grande amélioration des compétences socioémotionnelles est observée chez les

jeunes ayant une plus grande difficulté à ce niveau avant le début de l'intervention. Une plus grande amélioration a aussi été observée chez les jeunes venant d'un milieu socioéconomique plus faible. Le programme a démontré une amélioration des compétences socioémotionnelles chez ces deux clientèles. Il est important de mentionner que cette étude s'est faite sans groupe contrôle. Il devient donc difficile d'évaluer l'effet du programme mesuré sans l'effet de la maturation (Nielsen et al., 2015).

Tous les programmes précédemment mentionnés sont clairement identifiés par un nom propre. Toutefois, il existe des programmes qui, bien qu'ayant reçu l'attention des chercheurs, ne se sont pas vus attribuer de nom spécifique. Un de celui-ci sera décrit dans les lignes qui suivent.

Intervention ciblée

À la différence des études évaluatives qui s'appuient souvent sur le jugement des enseignants ou des parents, Ware, Ohrt et Swank (2012) se sont intéressés à la perception de six enfants, âgés de 8 à 13 ans, qui ont participé à un programme visant le développement des compétences socioémotionnelles. À la différence de plusieurs programmes présentés, les jeunes participants au programme ont été sélectionnés par un professionnel. Ils ont donc été ciblés. Une sélection a été faite en fonction de leur niveau développemental et de leurs besoins. Des renforçateurs sous forme de prix et d'autocollants ont été donnés aux enfants pour les encourager à participer au programme.

Dans ce programme, un enseignement est fait sur diverses habiletés socioémotionnelles et les jeunes sont encouragés à mettre en pratique ces habiletés dans des jeux de rôles. Des activités sont organisées en lien avec les thématiques abordées. De façon générale, les résultats démontrent que les enfants y ont vécu une expérience positive, bénéfique et ont trouvé aidant d'être entourés de camarades qui avaient des difficultés semblables (Ware et al., 2012). Des changements positifs ont eu lieu dans le groupe et à l'extérieur du groupe. Il semble donc que les effets de l'intervention aient pu se généraliser. De plus, les enfants ont trouvé aidant de pouvoir partager leurs sentiments et émotions en groupe. Ils rapportent aussi un lien unissant les membres entre eux, une plus grande facilité à communiquer avec les autres, un vécu positif dans le groupe, une meilleure compréhension de la perspective des autres, une meilleure gestion des émotions, un apprentissage et une mise en pratique de nouvelles habiletés sociales et émotionnelles ainsi qu'une amélioration de leur bien-être général à l'école et à la maison. Cette étude s'est donc intéressée à une analyse différente des études habituelles ce qui amène une nuance clinique intéressante permettant d'obtenir une vision plus globale des effets possibles des programmes visant le développement socioémotionnel des enfants, c'est-à-dire le point de vue des enfants. Toutefois, le groupe était composé de seulement six enfants et la méthodologie comprenait une seule source d'information, c'est-à-dire les enfants. Cela entraîne une certaine limite à la portée des résultats.

Pour conclure, les programmes d'habiletés socioémotionnelles apportent plusieurs bénéfices aux jeunes qui y participent. Outre les bénéfices au niveau social et

émotionnel, les programmes apportent aussi d'autres avantages. Une étude de Taylor, Oberle, Durlak et Weissbeirg (2017) a exposé, dans une recension des écrits, que les économies liées à la réduction au niveau de la criminalité, à l'amélioration du niveau de scolarité ainsi que de l'amélioration de la santé mentale sont conséquentes à l'application de mesures visant à améliorer le développement des compétences socioémotionnelles. Les programmes visant le développement de ces compétences ont donc un impact bien plus grand et plus large que les compétences socioémotionnelles en elles-mêmes. Bien qu'effectuer des interventions de groupe peut être bénéfique financièrement à court terme, cette recension des écrits démontre aussi que ceci peut l'être à long terme. Ainsi, le rôle des programmes d'habiletés socioémotionnels mis en place dans les écoles sont bénéfiques pour l'enfant et pour la société entière.

La démarche retenue

Comme le lecteur a pu le constater, une grande majorité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles se déroule à l'étranger et sont de langue anglaise. Le milieu scolaire québécois est donc en droit de se questionner sur la l'adéquation entre ses programmes et sa culture. Le psychologue s'avère un membre du personnel scolaire bien placé pour informer les membres du personnel et la haute direction à propos des programmes à privilégier selon les objectifs visés. Différentes questions peuvent alors être posées par le psychologue qui analyse différents programmes socioémotionnels : combien de rencontres doit posséder le programme pour être efficace? Comment devons-nous l'implanter et comment pouvons-nous considérer

la réalité du milieu? Comment pouvons-nous mieux préparer les enseignants à l'animation de ces programmes? Serait-il utile de libérer quelques heures de présence en classe afin de les préparer à animer les diverses activités prévues dans un tel programme?

La démarche présentée ici est de nature exploratoire qui s'explique par plus d'une considération. Premièrement, cette étude s'est réalisée sans équipe de recherche, en dehors des paramètres fréquents propres aux projets d'une équipe de professeurs : évaluer des interventions réelles en milieu scolaire n'était ni réaliste, ni réalisable. Deuxièmement, une des préoccupations centrales de l'étudiante-chercheuse consiste à faire le pont entre la théorie et la pratique, en ciblant le milieu scolaire québécois de niveau préscolaire et primaire. Ces considérations ont mené naturellement à se questionner sur les points de vue qu'ont les acteurs du milieu scolaire par rapport aux données recensées dans la littérature scientifique. Cette étude se veut donc une réflexion comparative entre la littérature scientifique et le point de vue d'intervenants reflétant les milieux préscolaires et primaires. La connaissance et la prise en compte de ces points de vue est susceptible d'éclairer le travail de concertation unissant le psychologue scolaire et les principaux acteurs et décideurs du milieu scolaire quant aux interventions possibles ou souhaitées, que ce soient la préparation du milieu aux diverses interventions, les adaptations nécessaires ou l'actualisation des programmes retenus.

Méthode

Clicours.COM

Comme mentionné précédemment, l'objectif de la présente étude est de mieux cerner la réalité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles, c'est-à-dire la façon dont ils sont appliqués ainsi que les effets perçus. Dans la présente section, il sera question de la façon dont la présente étude s'y est prise pour mieux cerner la réalité de ces programmes. Pour ce faire, la pertinence de l'étude, les participants, le déroulement ainsi que le plan de l'analyse de la présente étude seront présentés.

La pertinence de l'étude

L'étude est pertinente en ce sens où elle permet de s'interroger sur la parité ou la disparité entre le monde théorique et le monde pratique à propos des programmes visant le développement socioémotionnel des enfants. En d'autres mots, elle consiste à recueillir le point de vue et les observations d'intervenants concernés par la mise en place et l'efficacité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles. Elle consiste aussi à estimer dans quelle mesure le monde empirique répond aux besoins du milieu en créant ces programmes. Dans quelle mesure les conclusions issues des études empiriques d'évaluation de programmes peuvent répondre aux besoins des intervenants du milieu scolaire québécois? Cette question est pertinente puisqu'elle s'intéresse au vécu de professionnels scolaires face à la mise en place de programmes visant le développement socioémotionnel des élèves dont ils ont la charge

au quotidien. La présente étude contribue à une réflexion sur un accordage entre les besoins des professionnels et les programmes disponibles. Comme vu précédemment, les animateurs des programmes ont une importance majeure dans le développement des compétences socioémotionnelles des enfants. Répondre aux besoins des intervenants, en lien avec les programmes, visant le développement socioémotionnel des élèves, a donc un impact sur le développement des compétences socioémotionnelles des enfants.

L'étude permet aussi une analyse comparative des différents programmes visant le développement socioémotionnel des jeunes. Effectivement, différents programmes ont été recensés et ils ont été comparés les uns aux autres dans le but d'en ressortir les caractéristiques qui favorisent le développement des compétences socioémotionnelles. Le lecteur a donc accès à une brève synthèse du contenu et du contenant de plusieurs programmes recensés.

Finalement, l'impact de cette étude ne se résume pas qu'aux participantes. Tous les professionnels qui sont impliqués de près ou de loin dans un programme visant le développement socioémotionnel sont concernés par cette étude. Cette dernière permet une réflexion sur les caractéristiques qui favorisent l'efficacité des programmes et sur leur mise en place. Elle contribue donc à une réflexion sur les programmes d'habiletés socioémotionnelles mis en application dans le milieu scolaire.

Les participantes et la population cible

Les participantes de l'étude sont deux professionnelles du milieu scolaire qui leur permet d'être au fait des programmes mis en place dans leur milieu et des besoins de ceux qui y participent. Ces deux professionnelles travaillent dans des écoles primaires distinctes, l'une à un poste d'éducatrice spécialisée et l'autre, de directrice. Les rôles complémentaires des deux participantes permettent un éclairage plus complet sur la situation des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles dans les écoles.

Pour respecter l'anonymat des participantes, la région des écoles primaires sera gardée confidentielle. Il importe toutefois de préciser que la participante qui travaille comme technicienne en éducation spécialisée occupe un emploi dans une école avec une clientèle ayant des troubles du comportement et des troubles neuro-développementaux. Cette première participante est identifiée par « participante 1 » dans le texte. Elle intervient principalement auprès d'un groupe d'environ huit enfants d'âge primaire ayant des difficultés de comportement, avec une enseignante ayant une formation en adaptation scolaire. Le rôle de la technicienne en éducation spécialisée est de faciliter une saine gestion de classe et d'animer les ateliers de développement socioémotionnel des enfants.

La deuxième participante est directrice de deux écoles primaires depuis quelques années. Avant, elle était directrice dans des écoles secondaires. Une entrevue a permis

de mieux saisir la réalité administrative des programmes d'habiletés sociales et émotionnelles. Cette deuxième participante est identifiée « participante 2 » dans le texte. Le déroulement de l'étude est présenté ci-après.

Le déroulement

La recension des écrits a été effectuée à l'aide de différents mots-clés dans différents moteurs de recherche. Les moteurs de recherche utilisés sont « PsycINFO », « ERIC », « Education Source », « SocINDEX » et « MEDLINE ». Plusieurs mots-clés ont été utilisés pour effectuer la recension des écrits, en voici quelques-uns : « children », « preschool children », « social competence », « social skills », « emotional skills », « social skills development », « social development », « social and emotional competence », « group intervention », « early intervention », « socioemotional prevention program », « group treatment », « social skills deficits », etc.

L'accord du comité éthique a été obtenu avant de débiter les entrevues avec les participantes. Le numéro de certificat est CER-17-238-07.02. Un formulaire de consentement a été signé par les deux participantes leur précisant les objectifs de la recherche, les risques associés, la confidentialité, etc. Puis, une entrevue semi-structurée a eu lieu avec chacune des deux participantes. Les participantes ont été contactées et un rendez-vous en présence a été organisé. Les entrevues semi-structurées ont eu lieu entre les mois de décembre 2017 et février 2018 dans des endroits permettant des discussions

confidentielles. En échange de leur participation, un tableau résumant différents programmes leur a été remis (voir Appendice B).

Les entrevues effectuées auprès des participantes sont semi-structurées, c'est-à-dire qu'un canevas des questions a été déterminé à l'avance (voir Appendice C). Toutefois, l'expérimentatrice s'est aussi adaptée aux propos formulés par les participantes durant l'entrevue. Étant donné la nécessité d'analyser le contenu des entrevues subséquemment, les entrevues ont été enregistrées. Le contenu a été analysé de façon thématique, c'est-à-dire que les principaux thèmes des échanges ont été identifiés, permettant la représentation du contenu des entrevues, sous divers thèmes. Puis, les données recueillies ont été analysées et comparées.

Le plan de l'analyse

L'objectif de la présente étude est de mieux comprendre les caractéristiques favorisant l'efficacité des programmes visant le développement socioémotionnel des enfants ainsi que les défis de leur mise en place. Pour ce faire, à la suite de la recension et de l'analyse de la littérature scientifique, deux entrevues avec des professionnels du milieu scolaire ont été faites. Le type d'étude privilégié est donc qualitatif. Cette méthode analyse en profondeur les points de vue des intervenants sur la mise en place des programmes. Les entrevues avec les deux professionnelles permettent de mieux connaître ce qui se passe sur le terrain et de mettre en relation ces informations avec les connaissances scientifiques relevées dans la littérature. Ceci facilite le développement

d'une vision contextualisée de la mise en place des programmes d'habiletés socioémotionnelles.

Les informations recueillies lors des entrevues semi-structurées ont été analysées qualitativement. L'analyse qualitative permet d'extraire un sens des données plutôt que d'en extraire des statistiques (Paillé & Mucchielli, 2013). La recherche qualitative permet aussi de mettre en place un processus plus proche des individus et de leurs témoignages (Paillé, 2007). Cette méthode vise donc à mieux comprendre les expériences vécues par les participantes plutôt que la mesure de variables avec des calculs mathématiques. Le chercheur qui utilise l'analyse qualitative tient compte à la fois de qui il est comme chercheur, de l'univers du participant et des auteurs des textes scientifiques. Cela permet d'avoir un regard humain et sensible sur la réalité vécue par les intervenants. De façon plus précise, l'analyse thématique a permis d'examiner le contenu des deux entrevues semi-structurées. Ce type d'analyse vise à connaître le sujet du texte en décomposant ce dernier en différents thèmes et sous-thèmes. En d'autres mots, c'est une façon de synthétiser les propos, et ce, de façon systématique. L'analyse thématique de chacune des entrevues apparaît en Appendices D et E. L'analyse par thèmes a donc permis de comparer le contenu des deux entrevues.

Les différentes caractéristiques qui ont été étudiées concernant ces programmes sont 1) la mise en place incluant les acteurs et les rencontres; 2) les facteurs influençant la mise en place des programmes incluant les caractéristiques de l'enfant, de l'animateur,

de l'environnement et des activités; ainsi que 3) les effets observés des programmes. La prochaine section portera sur les résultats de l'étude.

Clicours.com

Résultats

Dans cette section, les différentes caractéristiques des programmes observés par les participantes seront décrites. Les facteurs qui, selon les participantes, nuisent ou favorisent la mise en place des programmes ainsi que leur efficacité seront présentés.

Les participantes, professionnelles du milieu scolaire, ont pu observer dans leur carrière plusieurs programmes mis en place pour favoriser le développement socioémotionnel des jeunes. Les entrevues ne portent donc sur aucun programme en particulier. Un résumé du contexte professionnel des participantes est présenté au Tableau 2.

L'analyse des entrevues a permis d'identifier plusieurs facteurs perçus comme favorisant la mise en place et l'efficacité des programmes. Ces facteurs ont été organisés sous forme de tableaux à la suite d'une analyse thématique. Les thèmes qui ressortent de cette analyse sont les suivants : 1) les caractéristiques de la mise en place des programmes; 2) les facteurs influençant l'efficacité des programmes; et 3) les effets perçus des programmes. Ces catégories seront explicitées davantage dans la section suivante. Les différents thèmes et sous-thèmes ressortant de l'analyse thématique sont résumés dans le Tableau 3.

Tableau 2

L'expérience des participantes 1 et 2 en tant qu'observatrices des programmes favorisant le développement socioémotionnel

	Participant 1	Participant 2
Le nombre d'enfants	7-8 (avec difficultés comportementales) 15-20 (sans difficulté comportementale)	4-5 (sous-groupes)
Les animateurs	Éducatrice spécialisée	Éducatrice spécialisée
Plan des rencontres	Retour sur la précédente rencontre, mise en situation, jeu, réflexion et devoir	Thématique et activités ludiques par séquences de 10 minutes
La durée	Maximum 30 minutes	Durée d'une période : 54 minutes
La fréquence	1 à 2 fois par semaine	4 à 8 rencontres dans l'année

Tableau 3

Les thèmes et sous-thèmes relevés des entrevues des participantes

Thèmes	Sous-thèmes
Les caractéristiques de la mise en place des programmes	Les acteurs <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enfants ▪ Les parents ▪ Les animateurs ▪ La direction
	Les rencontres <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leur durée ▪ Leur fréquence ▪ Leur contenu ▪ Leur organisation
Les facteurs influençant l'efficacité des programmes	Les caractéristiques de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leur disponibilité ▪ Leur spontanéité ▪ Leur activation émotionnelle
	Les caractéristiques de l'animateur <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son intérêt envers le programme ▪ La réponse aux besoins ▪ L'accordage avec le contenu du programme – La personnalité et l'expérience
	Les caractéristiques de l'environnement <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le manque de temps et la présence d'imprévus à l'horaire ▪ Le manque de formation ▪ La mobilisation des parents ▪ La réalité administrative
	Les caractéristiques des activités <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les activités aux besoins de l'enfant ▪ Les activités concrètes doivent être privilégiées ▪ L'utilisation des récompenses ▪ La pleine conscience
Les effets observés des programmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La diminution des conflits et de la violence ▪ L'amélioration de la « chimie du groupe » ▪ Un plus grand respect des règles de vie – L'amélioration du bien-être ▪ Une plus grande expression ▪ Les effets liés aux objectifs des ateliers ▪ Les changements observés par les enfants ▪ Un langage commun ▪ Une plus grande sensibilité aux autres ▪ Un prérequis pour les apprentissages

Les caractéristiques de la mise en place des programmes

Les caractéristiques des acteurs ainsi que les caractéristiques des rencontres colorent la mise en place des programmes. Les acteurs incluent les enfants qui participent au programme, leurs parents, les animateurs ainsi que la direction de l'école où le programme a lieu. Les caractéristiques des rencontres incluent leur durée, leur organisation ainsi que leur contenu. Ces différentes caractéristiques de la mise en place des programmes sont élaborées dans la présente section.

Les acteurs

Le nombre d'enfants participant au groupe varie selon leurs besoins. Par exemple, la participante 1 précise que si les enfants participant au programme ont des difficultés comportementales, un nombre maximal de sept et huit enfants doit être envisagé. Dans un milieu scolaire régulier, jusqu'à quinze élèves de maternelle et 20 élèves d'âge primaire composent un groupe classe. La participante 1 ajoute que le nombre d'enfants est important à considérer à cause des impératifs de gestion de comportements : plus le groupe est grand, plus il y a des comportements à gérer. Cette gestion vient donc nuire à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles. La participante 1 ajoute que lorsqu'un nombre restreint d'enfants participe au groupe, les enfants se sentent plus à l'aise de s'exprimer. La participante 2 précise qu'un nombre limité d'enfants, entre trois et cinq, est l'idéal dans un sous-groupe d'enfants ayant des difficultés au niveau socioémotionnel, participant à un groupe visant ce développement.

Quant à qui doit participer aux programmes d'habiletés socioémotionnelles, les réponses des participantes varient. Pour la participante 1, les jeunes doivent avoir accès à ces programmes dès la garderie. Plus l'intervention est mise en place tôt, plus le développement socioémotionnel de l'enfant est favorisé. Par contre, la participante 1 nuance en mentionnant qu'en commençant tôt, il y a alors un risque que les jeunes se désintéressent du contenu au fil du temps. La participante 2 émet l'avis que les enfants âgés de 6 ans et demi et plus bénéficient davantage des interventions. Elle précise que les enfants de cet âge s'expriment mieux ce qui favoriserait les échanges et donc, les apprentissages. Toutefois, chaque enfant devrait avoir droit à un programme qui répond à ses défis. Aussi, la participante 1 mentionne qu'il peut être aidant de former des groupes de jeunes d'âges semblables. Ainsi, les jeunes ont suffisamment de similarités pour compenser leur différence au niveau émotionnel. Il est donc plus facile pour eux d'interagir et de créer des affinités.

Puis, l'implication des parents semble souvent difficile, même si elle est souhaitée. La participante 1 rapporte que lorsque du matériel est préparé pour les parents, comme des feuilles expliquant le contenu du programme, ces derniers s'intéressent très peu au contenu qui leur est offert. La participation des parents est facilitée lorsqu'une compensation financière ou des repas sont offerts en échange de leur participation. Toutefois, ce contexte n'est possible que lorsque le programme est mis en place dans le cadre d'une recherche. La participante 1 ajoute que lorsque les parents sont invités à s'impliquer dans un conseil d'administration, ces mêmes parents sont plus enclins à

s'impliquer au niveau des programmes favorisant le développement socioémotionnel de leur jeune. Nécessairement, si les parents ne sont pas impliqués, cela entraîne une moins grande généralisation des apprentissages à la maison. Les enfants ont donc davantage réponse à leurs besoins socioémotionnels, selon la participante, à l'école qu'à la maison. Selon la participante 2, les parents sont sollicités à s'impliquer dans l'apprentissage socioémotionnel de leurs enfants en envoyant des documents à la maison. Lorsque les parents s'impliquent, l'apprentissage socioémotionnel est favorisé.

Les deux participantes mentionnent qu'il est souvent pertinent que l'animatrice qui met en place les activités connaisse bien les élèves. Pour ce faire, l'animatrice est souvent une employée de l'école. L'animatrice côtoie donc les élèves au quotidien et peut intervenir lors de conflits ou de difficultés lors des transitions, par exemple. Cela permet une continuité dans les façons d'intervenir et dans l'apprentissage au niveau socioémotionnel. La participante 2 nomme que les animations socioémotionnelles sont une tâche qui est sous la responsabilité de l'éducatrice spécialisée. Par ailleurs, elle précise qu'il pourrait être pertinent qu'un intervenant externe, ayant un mandat exclusivement consacré aux programmes visant le développement socioémotionnel, soit en charge pour en assurer une plus grande stabilité. Les programmes pourraient alors être mis en place dans un horaire fixe sur plusieurs mois.

D'un côté comme de l'autre, les deux participantes mentionnent à leur façon les défis de la direction à s'investir dans la mise en place des programmes d'habiletés

sociales. La participante 1 souhaite que la direction soit davantage soutenante. Du côté de la participante 2, cette dernière s'assure que toutes les activités socioémotionnelles soient prévues dans le calendrier scolaire, répondant ainsi à tous les besoins des élèves de l'école. Toutefois, la direction n'est pas impliquée dans les activités proposées aux élèves, mais bien dans l'organisation de l'horaire des interventions. La participante 1 ajoute que lorsque des subventions sont obtenues pour mettre en place les programmes, le soutien de la direction face au projet est facilité.

Les rencontres

La participante 1 mentionne que les ateliers ne doivent pas durer plus de trente minutes pour que les rencontres soient bénéfiques pour les jeunes. Du côté de la participante 2, les ateliers durent une période, c'est-à-dire 54 minutes. Les ateliers d'habiletés socioémotionnelles se déroulent deux à trois fois par semaine dans le milieu spécialisé (participante 1) et sont présents entre quatre et huit fois par groupe par année dans le milieu scolaire régulier (participante 2). Dans le milieu spécialisé, ils se déroulent à la suite de situations particulières et lors de séances hebdomadaires ou bihebdomadaires prévus à l'agenda.

Au niveau du déroulement des rencontres, la participante 1 explique qu'un retour est effectué à propos de la rencontre précédente. Puis, une mise en situation en lien avec un thème est proposée et un jeu expérientiel est organisé. Finalement, un retour est fait sur l'activité et un devoir est à compléter. L'organisation des rencontres que connaît la

participante 2 est similaire à celle de la participante 1 : un thème central est présenté dans chaque rencontre et des activités ludiques sont organisées pour les jeunes en lien avec ce thème.

Les programmes d'habiletés socioémotionnelles utilisés par la participante 2 portent sur quatre grands concepts : le respect, l'autonomie, l'honnêteté et l'estime de soi. D'autres thèmes, en lien avec une priorité établie dans le milieu scolaire, peuvent également être travaillés, comme par exemple l'intimidation. La participante 1 rapporte qu'elle s'inspire de différents programmes selon les problématiques présentées par les jeunes. Elle ajoute qu'il est souvent pertinent d'adapter le contenu à la personnalité de l'animateur, mais estime tout de même plus favorable d'animer le programme au complet pour un plus grand bénéfice.

Il est possible de constater qu'il existe certaines différences entre le fonctionnement des rencontres dans un groupe d'élèves dans une école régulière et dans un groupe d'élèves ayant des défis comportementaux. D'un côté, les interventions basées sur des programmes visant le développement socioémotionnel sont plus ponctuelles chez les élèves ayant des difficultés comportementales. La participante 1 explique que des retours sont souvent effectués à la suite de conflits à la récréation ou lors d'un cours donné par un spécialiste (arts, éducation physique, etc.). L'animateur se charge alors d'effectuer un retour avec les enfants et de discuter de ce qui aurait pu être fait différemment. D'un autre côté, le contenu des rencontres en milieu spécialisé est plus

concret et basé sur le vécu des enfants plutôt que d'aborder des thèmes plus généraux qui rejoignent un groupe d'élèves plus nombreux. Dans un milieu spécialisé, par exemple à la suite d'un conflit, des techniques d'habiletés sociales provenant de programmes utilisés dans le milieu scolaire peuvent être enseignées comme celle de « parler au je ». Dans la section suivante, il sera question des facteurs pouvant influencer l'efficacité des programmes.

Les facteurs influençant l'efficacité des programmes

Différents facteurs peuvent influencer l'efficacité des programmes. Certains d'entre eux sont propres à une participante alors que d'autres sont communs aux deux. Dans la présente section, les facteurs influençant l'efficacité des programmes sont regroupés sous différentes catégories : les caractéristiques des enfants, les caractéristiques de l'animateur, les caractéristiques de l'environnement et les caractéristiques des activités.

Les caractéristiques des enfants

La disponibilité mentale des enfants est un élément important à considérer selon la participante 1. Mettre en place un atelier à la suite d'une récréation ou un cours d'éducation physique n'est pas recommandé, puisque les élèves sont moins disponibles. Le matin est toutefois un excellent moment pour un atelier. De plus, les réticences des jeunes à participer diminuent lorsque la fréquence des ateliers est plus grande. En d'autres mots, plus les jeunes sont exposés aux ateliers, plus ils y prennent goût et y participent activement.

La spontanéité des enfants est aussi importante à considérer selon la participante 1. Si les enfants expriment spontanément des éléments de leur vie personnelle durant les ateliers, il est important d'accueillir ce contenu même s'ils s'éloignent du thème prévu. Les jeunes apprennent beaucoup de la mise en mots de leur propre vécu. Cela exige toutefois une certaine ouverture et une flexibilité de la part de l'animateur.

Selon la participante 1, les ateliers visant le développement des compétences socioémotionnelles soulèvent souvent des émotions chez les enfants. En d'autres mots, les ateliers peuvent activer émotionnellement les enfants en les rendant ainsi moins disponibles aux apprentissages. Puisqu'il n'est pas facile pour les élèves de participer, des stratégies doivent donc être utilisées pour encourager leur participation, comme des récompenses.

Les caractéristiques de l'animateur

L'intérêt que porte l'animateur envers le programme est un élément important à prendre en considération. Son intérêt influence alors la façon dont le programme est mis en place, selon la participante 1. Selon la participante 2, la collaboration entre l'animateur et l'enseignante est primordiale. De plus, la participante 2 croit que l'ouverture des personnes impliquées est un facteur de premier plan dans la réussite des programmes.

La participante 1 précise qu'elle apprécierait avoir des ateliers déjà planifiés visant à répondre aux besoins des enfants au moment opportun. Au lieu d'avoir des ateliers de prévention, la participante préférerait avoir accès à des ateliers de gestion de conflits par exemple. Elle dit se sentir dépourvue face à certains comportements problématiques qui se déroulent en classe de façon spontanée. Ce même besoin est exprimé par la participante 2. Cette dernière exprime qu'elle apprécierait avoir une banque de moyens disponibles sur-le-champ.

Pour la participante 1, il importe que le contenu des ateliers s'accorde aux valeurs de l'animateur. En d'autres mots, plus le contenu du programme est en accord avec ce que l'animateur valorise, plus il y a de chance que le programme soit implanté correctement. La participante 1 exprime avoir souvent dû adapter par moments le matériel et le contenu des ateliers. Par exemple, elle précise avoir diminué les déplacements prévus dans un atelier pour éviter les désorganisations de son groupe. De plus, la participante 2 ajoute que l'expérience de l'animateur est aussi à considérer. Selon cette dernière, plus l'animateur a de l'expérience dans l'animation de groupe, plus il est enclin à animer des ateliers enrichissants et efficaces. Pour favoriser l'efficacité des programmes, l'animateur doit se montrer entièrement disponible lors de la mise en place des ateliers, évitant alors toutes autres distractions. Les caractéristiques de l'environnement influencent aussi l'efficacité des programmes d'habiletés socioémotionnelles.

Les caractéristiques de l'environnement

La participante 1 nomme que peu de temps serait accordé à la préparation des ateliers par le milieu scolaire. La préparation de l'animation des ateliers s'appuie sur l'initiative de l'animateur. Il ne faut pas oublier que, dans le milieu scolaire, les imprévus sont grands, selon les deux participantes : plusieurs conflits, crises ou problèmes deviennent spontanément une priorité pour les intervenants. Cela risque donc de réduire le temps investi à la préparation des ateliers. Le développement des compétences socioémotionnelles n'est donc pas souvent la priorité, autant financière que temporelle.

Un autre élément important à mentionner est le manque de formation et de soutien pour les animateurs. La participante 1 explique que la seule fois où elle a senti davantage de soutien de la part du milieu est lorsque le programme est mis en place par un groupe de recherche universitaire. Elle croit aussi que la présence d'un co-animateur est aidante : l'un se centrant sur l'enseignement des compétences socioémotionnelles et l'autre sur la gestion des comportements.

La mobilisation parentale serait, à nouveau, un élément important à considérer, car influençant la réussite des programmes. Dans l'idéal, les parents devraient être rejoints, par lettre, à la suite de chaque atelier pour leur partager le contenu de celui-ci.

Comme le mentionne la participante 2, une réalité administrative vient influencer les effets des programmes : le temps et l'investissement financier accordés à la mise en place des programmes par le système scolaire. Si la seule personne en charge du programme a d'autres tâches, il est possible que des imprévus viennent contrecarrer la mise en place des ateliers. Si les rencontres s'espacent trop, l'effet du programme s'en retrouve diminué. De plus, les valeurs des personnes impliquées, comme la patience, la tolérance et l'ouverture, viennent influencer la façon dont les comportements des élèves sont compris et gérés. La réponse aux besoins socioémotionnels est influencée par ces valeurs. Cette même participante explique qu'il est parfois difficile d'avoir accès au programme et d'avoir une bonne compréhension de leur contenu. En tant que directrice, elle nomme avoir parfois de la difficulté à obtenir des informations suffisantes à propos des programmes sur le terrain, ce qui peut nuire à son implication. Aussi, les caractéristiques des activités proposées sont perçues comme influençant l'efficacité des programmes.

Les caractéristiques des activités

Un des défis, selon les participantes, concernant les caractéristiques principales des activités est qu'elles puissent répondre aux besoins des jeunes participant au programme. La participante 1 explique que plus l'atelier est mis en place dans un contexte naturel, où l'habileté à développer est nécessaire dans le contexte présent, plus l'atelier sera bénéfique et les effets de celui-ci, durables. La participante 1 poursuit en expliquant qu'apprendre à faire une demande est plus facile si le jeune tente d'en faire une

sur-le-champ. Dans le même ordre d'idée, la participante 2 ajoute que les « activités doivent être concrètes et applicables au quotidien ». Les activités doivent donc évoquer des situations concrètes reconnues par les enfants.

Une autre caractéristique est la concrétude des activités. Pour être bénéfique, la participante 1 mentionne que les activités doivent être concrètes et « faire du sens » pour les enfants. Par exemple, la participante 1 explique que des activités d'écriture pour des élèves de 1^{re} et 2^e année sont moins adaptées. La participante 2 ajoute que les ateliers doivent susciter l'intérêt et la motivation des jeunes qui y participent. Les guides accompagnant les programmes peuvent donc aider les animateurs à mettre en place les ateliers, tout en laissant place à la créativité. La participante 2 mentionne que les programmes ne sont pas toujours appliqués en entier. Beaucoup d'animateurs appliquent le programme selon leur goût et leurs besoins. Toutefois, selon la participante 2, à force d'épurer les activités sélectionnées dans les programmes, l'efficacité des programmes peut en être affectée.

La façon d'aborder les récompenses dans les programmes varie selon les participantes. La participante 1 explique que les jeunes sont plus motivés à participer aux activités lorsque des récompenses comme de la nourriture ou de l'argent scolaire leur sont offertes. De plus, ce type de récompenses permet d'aborder des sujets plus sensibles qu'il est impossible d'aborder autrement, comme l'hygiène corporelle. Au fil du temps, les récompenses matérielles peuvent être espacées lorsqu'apparaît la

motivation intrinsèque des enfants à participer. L'argent scolaire peut être utilisé pour obtenir des récompenses comme avoir un cours supplémentaire d'éducation physique ou avoir un congé de dictée. De l'autre côté, la participante 2 nomme qu'ils ne veulent pas récompenser les efforts des uns pour éviter de punir les autres par le fait même. Ils organisent plutôt des activités pour encourager les efforts de tous, comme une sortie pour voir un film. Il ne faut toutefois pas oublier que les deux participantes proviennent de milieux différents, l'une travaille avec une clientèle spécialisée ayant des troubles de comportements, ce qui peut influencer leur opinion respective concernant la présence de récompense ou non dans les programmes d'habiletés socioémotionnelles.

Selon la participante 2, la pleine conscience est de plus en plus présente dans les programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles des jeunes. Cette méthode vise à amener le jeune à prendre conscience de lui-même dans le moment présent. À cet égard, pour contourner les incompréhensions et certains préjugés, il peut être utile de formuler en d'autres termes les activités dans les programmes. Par exemple, au lieu de dire aux parents que leur enfant fait de la méditation, l'équipe-école peut choisir de parler de développer la capacité du jeune à se concentrer. La prochaine section portera sur plusieurs effets des programmes qui ont pu être perçus par les participantes.

Les effets perçus des programmes

Les effets perçus par les participantes à la suite de l'intervention sont multiples, tant au niveau des comportements que des attitudes des élèves y ayant participé. Ces effets

ont pu être observés par des animateurs et des enfants. Dans la présente section, ces effets sont rapportés par les participantes de la présente étude.

Plusieurs effets ont été perçus par les intervenants à la suite de la mise en place de programmes visant le développement socioémotionnel des jeunes. La participante 1 décrit avoir constaté une diminution du nombre de conflits et de comportements violents dans sa classe à la suite de l'application d'ateliers. Ces effets sont particulièrement observables lorsque les ateliers sont maintenus à long terme. Cette diminution de conflits est attribuable à une meilleure communication entre les enfants. La relation aux autres s'est aussi améliorée puisque les enfants seraient plus sensibles aux autres suite au programme. La participante 2 va dans le même sens : les jeunes sont plus respectueux des différences. Il y a aussi un plus grand respect des règles de vie dans l'école à la suite de la mise en place d'un programme. Par exemple, lorsqu'il y a une problématique au niveau de la gestion des rangs, un sous-groupe d'élèves peut alors être ciblé et des habiletés socioémotionnelles leur sont alors enseignées. La participante 1 ajoute que les jeunes réalisent les changements vécus.

Puis, la participante 1 mentionne que la mise en place d'un programme d'habiletés socioémotionnelles permet de développer un langage commun pour aborder la problématique avec l'enfant entraînant alors une meilleure communication entre les personnes impliquées. Elle ajoute que les effets des programmes sont aussi plus facilement observables lorsque l'atelier concerne un comportement qui apparaît dans le

moment présent et dans le quotidien de l'enfant. De plus, une meilleure gestion des compétences socioémotionnelles facilite les apprentissages scolaires puisque les jeunes sont alors plus disponibles émotionnellement. Le développement des compétences socioémotionnelles se doit donc d'être une priorité.

La mise en place des programmes, ce qui favorise le développement des compétences socioémotionnelles dans les programmes ainsi que les effets observés des programmes ont été abordés sous deux points de vue : le point de vue théorique et empirique et le point de vue expérientiel des participantes sur le terrain. L'analyse des résultats fera ressortir ce qui les unit et ce qui les différencie.

Discussion

Les programmes visant le développement socioémotionnel sont définis par différentes caractéristiques : les acteurs qui y participent, la constitution des rencontres, leur durée, leur fréquence, etc. Dans le contexte de leur mise en place, certains défis viennent nuire à leur organisation et à leur efficacité. Ces défis, soulevés par les participantes, concernent plusieurs aspects des programmes, que ce soit en lien avec le niveau de formation des animateurs, du montant de financement accordé à la mise en place des programmes ou au temps disponible pour organiser les ateliers : les défis s'accumulent. La mise en place et l'efficacité des programmes visant le développement socioémotionnel risquent alors d'être compromis. Dans cette section, il sera question de certains facteurs déterminants, dans la mise en place et l'efficacité des programmes, perçus par les participantes et retenus de la littérature scientifique.

Aussi, les facteurs qui influencent la mise en place et l'efficacité des programmes sont plus complexes qu'il n'y paraît au départ. Le contenu des rencontres n'est pas le seul facteur influençant l'efficacité des programmes. Une multitude de facteurs familiaux, environnementaux et administratifs ont un rôle à jouer dans la mise en place et la réussite des programmes. L'analyse ne doit donc pas se centrer uniquement sur le contenu des ateliers, mais aussi, sur les acteurs de cette mise en place. Un auteur a discuté d'éléments similaires à la présente recherche : Durlak (2015) a abordé les transformations possibles d'un programme entre sa théorisation et sa mise en place d'un

programme. Il décrit l'importance d'évaluer la mise en place des programmes pour favoriser l'efficacité de ceux-ci. Il précise qu'il est important de tenir compte à la fois des éléments de la mise en place comme le nombre et la durée de rencontres, mais aussi d'éléments qui concernent l'environnement extérieur du programme comme les caractéristiques des animateurs.

Dans cette section, les propos des participantes seront analysés et comparés dans le but de cerner l'essentiel des facteurs qui favorisent la mise en place ainsi que l'efficacité des programmes de compétences socioémotionnelles. Certains aspects nommés précédemment seront repris et mis en perspective : les caractéristiques de l'animateur, les caractéristiques de l'environnement et les caractéristiques des rencontres.

Les caractéristiques de l'animateur

L'animateur a sa juste part d'importance dans la mise en place et dans l'efficacité des programmes de développement socioémotionnel. Son rôle, sa disponibilité ainsi que sa responsabilité seront décrits dans la présente section.

Son rôle

Il est mentionné par les participantes que l'animateur du groupe se doit d'être une référence pour les enfants qui participent au groupe, c'est-à-dire une personne vers qui se référer lorsqu'ils font face à des défis au niveau socioémotionnel. Lorsque l'animateur fait partie du personnel de l'école, ce dernier peut donc être connu des élèves et créer des

relations significatives avec ces derniers. Les participantes mentionnent que plus le lien entre l'animateur et l'élève sera significatif, plus le programme d'habiletés socioémotionnelles sera efficace.

La participante 1 décrit que lorsque l'animateur fait partie du quotidien des enfants, le même vocabulaire est utilisé à l'intérieur et à l'extérieur des ateliers socioémotionnels. Les mêmes outils sont donc réutilisés au quotidien. Étant utilisé davantage dans différents contextes, le contenu des ateliers peut donc être mieux compris et être davantage réinvesti. Besnard et son équipe (2013) sont du même avis : l'efficacité du programme est bonifiée si les activités et le vocabulaire utilisé sont repris au quotidien dans la routine des enfants.

Aussi, la participante 1 ajoute que le rôle de l'enseignante est d'inculquer les matières académiques aux élèves, elle peut donc être une moins bonne référence au niveau des habiletés socioémotionnelles aux yeux des élèves. Un membre du personnel autre que l'enseignante peut être un choix pertinent pour la réalisation des ateliers, permettant ainsi aux élèves d'être plus à l'aise de partager leurs défis au niveau socioémotionnel. Il n'en demeure pas moins que l'enseignante est un modèle par ses réactions, attitudes et croyances en lien avec la gestion émotionnelle. Le choix de l'animateur ne doit donc pas être laissé au hasard. La disponibilité du l'animateur est tout aussi importante.

Sa disponibilité

Bien que le rôle de l'animateur soit important, il est nécessaire que ce dernier soit disponible pour animer les ateliers. Si cette responsabilité n'est pas reconnue par le milieu scolaire, ces interventions peuvent être reléguées au second plan. Les participantes ont mentionné que l'animateur du groupe est souvent un éducateur spécialisé qui a une multitude de tâches à accomplir dans l'école. Une des priorités des éducateurs spécialisés est de gérer les difficultés de comportements et donc, de gérer les crises lorsqu'elles surviennent. Toutefois, à ces moments, l'animation des groupes d'habiletés socioémotionnelles est mise de côté. Cela fragilise donc la mise en place des programmes d'habiletés socioémotionnelles et, par le fait même, leur efficacité auprès des élèves. L'animation des ateliers socioémotionnels peut donc devenir un poids pour les animateurs. La disponibilité de l'animateur touche directement à la fidélité du programme appliqué dans un milieu. Une étude de Schonert-Reichl et al. (2015) a démontré que les programmes ne sont pas toujours appliqués dans leur intégralité : l'un des enseignants l'a appliqué à 81 % et l'autre à 95 %. Il est donc possible de conclure qu'il peut être difficile pour le milieu scolaire d'appliquer en totalité le contenu des programmes visant le développement socioémotionnel.

Sa responsabilité

La participante 1 partage que la préparation de l'animation des ateliers repose sur les animateurs. Elle ajoute qu'il lui arrive d'ajuster le contenu des ateliers avant la mise en place du programme pour le rendre plus adapté à la clientèle. Cette préparation exige

du temps et ce temps nécessaire n'est pas toujours mis à la disposition des animateurs dans le milieu scolaire. Cet ajustement pourrait aussi affecter la fidélité des programmes étant donné que leur contenu est modifié. Durlak (2015) discute aussi de l'adaptation nécessaire dans la mise en place des programmes par les animateurs. Il précise que cette adaptation est inévitable et que cette adaptation doit être documentée dans l'évaluation de l'efficacité des programmes, puisque que ces changements ont certainement un impact sur le programme.

Aussi, tout comme le mentionnent Celik et ses collaborateurs (2016), la participante 1 nomme avoir reçu très peu de formation en lien avec les programmes qu'elle devait animer. En effet, Celik et al. rapportent que 63 % des enseignants qui animent les programmes d'habiletés socioémotionnelles se disent insuffisamment formés pour animer ceux-ci. La participante 1 précise que la seule fois où elle a reçu de la formation en lien avec un programme d'habiletés socioémotionnelles est lorsque celui-ci était organisé dans le cadre d'une recherche universitaire. Toutefois, le cadre universitaire n'est pas toujours présent dans les écoles, ce qui fragilise les ressources du milieu scolaire. De plus, Jones et al. (2013) soulignent l'importance pour les animateurs d'avoir eux-mêmes de bonnes habiletés socioémotionnelles. Donc, plus les animateurs recevront du soutien, plus ils se sentiront confiants et outillés pour animer les programmes. Une plus grande formation peut donc être une façon d'augmenter le sentiment de compétence chez les animateurs. Dans le même ordre d'idées, Domitrovich et son équipe (2015) mentionnent que les caractéristiques des animateurs, comme leurs

ressources personnelles, leurs attitudes et leur niveau de stress, ont plus d'impact sur l'efficacité des programmes que le contenu des programmes. En bref, les animateurs doivent pouvoir bénéficier d'un soutien significatif de la part de leur organisation pour contribuer de façon significative à l'efficacité des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles.

L'intérêt qu'a l'animateur face au programme influence la façon dont ce dernier sera mis en place et aussi son efficacité. Bref, il importe que l'animateur du programme se sente confiant dans son rôle. Pour ce faire, du soutien de la part de la direction ou des formations seraient pertinents. Toutefois, il importe de nuancer ces éléments : la participante 2, qui est directrice, mentionne avoir accès à peu d'informations sur les programmes qui sont mis en place dans son école. Il va-sans-dire que si les directions n'ont pas accès à ces informations, il peut devenir difficile pour elles de soutenir les membres du personnel. La communication entre les directions et les intervenants doit donc être facilitée pour favoriser l'efficacité des programmes.

Les caractéristiques de l'environnement

À la suite de l'analyse des entrevues effectuées auprès des participantes, il est possible de percevoir que l'environnement a un rôle important à jouer dans la mise en place et la réussite des programmes qui visent le développement des compétences socioémotionnelles. Les caractéristiques de l'environnement doivent donc être priorisées

lors de la mise en place de ces programmes. Deux thèmes seront abordés dans la présente section : l'implication parentale et l'aspect financier.

L'implication parentale

L'implication des parents est un élément important à considérer puisqu'ils sont les acteurs principaux du développement de l'enfant. Plusieurs programmes reconnus dans la recension des écrits scientifiques tentent à leur façon de favoriser leur participation : certains organisent des séances d'information (p. ex., Nielsen et al., 2015) et d'autres leur envoient un compte rendu du contenu abordé avec leur enfant (p. ex., Schell et al., 2015). Toutefois, sur le terrain, la réalité est autre : la mobilisation des parents est souvent difficile à obtenir, mentionne la participante 1. Elle précise que lorsque des repas ou de l'argent leur sont offerts en échange de leur participation, leur taux de participation augmente. Massetti, Crean, Johnson, Dubois et Ji (2009) en sont venus à la même conclusion concernant la mobilisation parentale. Leurs résultats démontrent que lorsqu'ils donnaient ou promettaient une récompense, ils recevaient davantage de réponses. Ainsi, les parents acceptaient en plus grand nombre que leurs enfants participent à la recherche lorsqu'ils recevaient une récompense ou un dédommagement que lorsque les parents ne recevaient pas de compensation monétaire.

Les récompenses peuvent donc avoir une influence sur la motivation des individus à s'impliquer. La participante 1 rapporte que le milieu scolaire a pu offrir des compensations monétaires lorsque le programme était supporté par une recherche

universitaire. Étant donné que ce n'est pas toujours le cas, le milieu scolaire n'a souvent pas les fonds nécessaires pour mettre en place cette stratégie, ce qui peut affecter l'implication des parents. En bref, si les parents ne s'impliquent pas dans le programme de compétences socioémotionnelles, les apprentissages ne se généralisent alors pas dans d'autres contextes que celui du milieu scolaire, mentionne la participante 1. Cette dernière estime que les effets des programmes sont moindres lorsque les parents ne s'impliquent pas. Elle déplore que les milieux scolaires puissent difficilement offrir les ressources financières pour faciliter l'implication parentale.

L'aspect financier

L'effet d'un manque au niveau financier n'influence pas que la collaboration parentale : elle influence aussi la mise en place des programmes ainsi que leur priorisation. Effectivement, comme mentionné précédemment, les personnes responsables de l'animation des programmes ont plusieurs responsabilités. Si plus de membres du personnel étaient embauchés pour s'assurer à la fois de l'animation des programmes d'habiletés socioémotionnelles et à la gestion d'un bon climat à l'école, les programmes seraient alors plus investis. Toutefois, le budget dans les écoles est parfois précaire et les directions des écoles sont placées devant des décisions difficiles. Besnard et al. (2013) abordent de façon similaire l'importance de l'implication financière. Ils décrivent que lorsque plus d'acteurs sont impliqués, les coûts augmentent. Ainsi, la qualité de la mise en place des programmes d'habiletés socioémotionnelles est tributaire du budget accordé. La participante 1 estime que la priorité est souvent donnée à la

gestion de crises plutôt que sur la prévention, comme les programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles. La section suivante portera sur les caractéristiques des activités pouvant influencer la mise en place et la réussite des programmes d'habiletés socioémotionnelles.

Les caractéristiques des activités

Dans cette section, il sera question de la réponse aux besoins des enfants, de l'aspect ludique des ateliers et des récompenses parfois offertes pour favoriser la motivation des élèves.

Réponse aux besoins des enfants

Il a été soulevé lors de l'entrevue avec la participante 1, que le contenu des ateliers ne répondait pas toujours aux besoins des élèves. La participante 1 explique qu'elle préférerait avoir une trousse d'outils qui répondent à des besoins ponctuels lorsqu'ils se présentent, plutôt que des ateliers plus généraux qui ne sont pas toujours adaptés à ses élèves. Effectivement, plusieurs programmes recensés décrivent une série d'ateliers mis en place les uns après les autres, sans tenir compte pleinement des besoins ponctuels et spontanés des enfants (p. ex., *PATHS*, *New Beginnings*, etc.). La participante 1 poursuit en mentionnant que le manuel du programme pourrait alors viser des situations problématiques spécifiques. La participante 1 ajoute que l'atelier est davantage bénéfique lorsqu'il répond au besoin des élèves dans le moment présent, donc lorsqu'il survient.

Cette dernière précise qu'un système semblable existe déjà dans sa classe : le conseil de coopération. Ce conseil se rencontre à la suite d'un incident et plusieurs fois par semaine. Dans ce conseil, un problème est approfondi et des solutions sont trouvées par les élèves. Ce conseil répond si bien aux besoins des élèves qu'il arrive que ces derniers demandent eux-mêmes l'organisation d'un conseil lorsque le besoin se fait sentir.

L'aspect ludique

Un des éléments qui est similaire dans la littérature scientifique et dans les observations des participantes est l'importance d'animer des ateliers ludiques. La participante 2 précise que chaque atelier comprend une activité ludique. L'apprentissage socioémotionnel se déroule donc dans une ambiance agréable et active. Aussi, l'étude de January et al. (2011) démontre que les programmes plus expérientiels sont plus efficaces que ceux qui sont davantage théoriques. Il peut donc être pertinent de s'intéresser aux caractéristiques favorisant l'efficacité des programmes avant de produire le contenu des programmes. C'est un des objectifs de la présente étude.

Les récompenses aux élèves participants

Les deux participantes ont nommé, chacune à leur façon, l'importance des renforcements dans les programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles. La participante 1 précise, qu'étant donné qu'il est souvent difficile pour les enfants ayant des défis comportementaux d'aborder leurs émotions, l'utilisation

de récompenses vient favoriser leur collaboration. Les récompenses utilisées peuvent être de la nourriture, étant donné l'effet instantané de la récompense. L'argent scolaire est aussi une récompense utilisée bien qu'elle soit moins immédiate pour les enfants. Si l'utilisation de l'argent scolaire encourage suffisamment l'enfant à participer, ce dernier sera utilisé. Avec l'argent scolaire, la participante 1 explique que les enfants peuvent obtenir une récompense de leur choix tel qu'un cours d'éducation physique supplémentaire, un congé de dictée, une collation spéciale, etc. Au départ, les récompenses seraient données rapidement. Toutefois, avec le temps, les récompenses seraient données à la suite d'un certain délai pour favoriser le développement de la motivation intrinsèque des enfants. La participante 2 amène un effet potentiellement inattendu de la récompense : la présence de récompenses pour les uns, entraînerait un sentiment d'être puni pour les autres. En d'autres mots, elle préfère encourager les efforts de tous de façon équitable plutôt que de cibler des élèves plus méritants. La participante 2 explique que l'utilisation de récompenses pourrait affecter l'estime de soi des élèves qui ne se voient pas mériter la récompense. Toutefois, la clientèle avec laquelle travaille la participante 1 a des besoins affectifs différents. Ainsi, les récompenses priorisées peuvent donc varier selon les besoins des enfants qui participent au programme.

Parmi les études recensées, certaines d'entre elles abordent cette notion de récompense remise aux enfants. Dans l'étude de Ware et al. (2012), deux systèmes de récompenses ont été mis en place. Le premier consistait à permettre à l'enfant de piger

un objet dans une boîte remplis de petites surprises pour encourager sa participation durant la rencontre. Le deuxième système soulignait les efforts des enfants à participer ainsi que leurs comportements prosociaux en leur donnant un autocollant. De plus, Low et al. (2015) mentionnent que le programme *Second Step* privilégie les récompenses pour favoriser l'efficacité du programme. Aussi, dans l'étude de Waliski et Carlson (2008), les participants recevaient un autocollant à la suite de chacune des rencontres. Cet autocollant avait comme fonction de récompenser les efforts de l'enfant et de lui rappeler le thème de la rencontre. Aussi, cela lui rappelait de discuter du contenu et du déroulement de la rencontre avec ses parents à son arrivée à la maison. Finalement, Celik et al. (2016) mentionnent que dans le programme *First Step* des cartons verts et rouges sont utilisés pour récompenser les « bons » comportements et souligner les « mauvais ». Chaque fois qu'un enfant démontre un comportement prosocial, un carton vert lui est montré. Puis, chaque fois que l'enfant démontre un comportement inapproprié, un carton rouge lui est présenté. Si l'enfant agit adéquatement pendant une période, il obtient alors des points et un renforcement verbal de l'enseignant. Si l'enfant a accumulé suffisamment de points dans la journée, il repart avec un carton vert à la maison et obtiendra un moment de jeu de qualité avec son parent en soirée.

En résumé, l'utilisation de récompenses n'est pas présente dans tous les programmes. Même lorsque des récompenses sont présentes, leur utilisation varie d'un programme à l'autre. Il est pertinent de se demander quels sont les effets possibles de l'utilisation de récompenses extrinsèques. Tout d'abord, il est raisonnable de croire que

les enfants recherchent constamment ce type de récompenses. Puis, il est possible de croire que certains enfants produisent les comportements attendus pour obtenir la récompense, sans avoir véritablement saisi le fondement du comportement. L'utilisation de récompenses n'est pas partagée par tous. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la raison qui amène certains programmes visant le développement socioémotionnel à en utiliser. Il serait aussi pertinent d'étudier l'effet de la présence ou non de récompenses sur les programmes visant le développement socioémotionnel.

Les retombées possibles de la recherche

L'objectif de l'étude est de comparer la littérature scientifique avec le point de vue de deux intervenantes dans le milieu scolaire à propos de la mise en place et des facteurs associés à l'efficacité des programmes d'habiletés socioémotionnelles. Les entrevues avec les participantes ont permis de mieux cerner leurs besoins, leurs réflexions et leurs préoccupations quant aux programmes visant le développement socioémotionnel des élèves. Il a été possible de constater que certains de leurs besoins (manque de formation, manque de soutien financier et temporel, etc.) ne sont pas pleinement comblés par la façon dont sont mis en place les programmes actuels. Cela a pour conséquence que les animateurs n'appliquent pas les programmes en entier. Une des retombées possibles de la présente étude est donc de souligner l'importance d'arrimer les programmes aux acteurs des milieux. Cette étude se veut donc un point de départ réflexif sur la situation actuelle québécoise des programmes visant le développement des compétences socioémotionnelles. Aussi, cette étude a su cerner certaines des différentes

caractéristiques des programmes favorisant leur efficacité. En bref, cette étude se veut une mise en lumière de ce qui peut favoriser la mise en place et la réussite des programmes visant le développement socioémotionnel au regard de deux acteurs du milieu scolaire. La section suivante concerne les forces et limites de la présente étude.

Les forces et limites de la recherche

La présence de deux participantes, provenant de deux milieux scolaires distincts, contribue à une vision plus complète et nuancée des réalités propres au milieu scolaire. La participante 1 amène une vision de terrain alors que la participante 2 amène une vision plus administrative. Ces deux visions sont inter-reliées dans le milieu scolaire, l'une ne va pas sans l'autre. Une autre force de la présente étude est d'avoir interrogé des partenaires du milieu scolaire québécois alors que la majorité des études recensées concernent des études américaines ou d'autres pays. Une recension des écrits datant de 2013 corrobore cette force : ils décrivent que les recommandations provenant des études des différents pays sont difficilement applicables dans un contexte scolaire québécois (Besnard et al., 2013). Il serait donc nécessaire de continuer de favoriser la mise en place d'études évaluant l'efficacité des programmes d'habiletés socioémotionnelles en contexte québécois. À cet effet, il nous apparaît important de créer des programmes qui correspondent aux besoins québécois, lesquels devraient faire l'objet d'évaluation au Québec pour mieux connaître leur efficacité et les éléments qui la favorisent. En contrepartie, le faible échantillon de participants ne permet pas de généraliser les résultats à toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans les programmes de

compétences socioémotionnelles au Québec. Aussi, la sélection des participantes a pu entraîner un biais : les participantes étaient connues de l'étudiante-chercheur. Par ailleurs, il est possible que cela ait facilité l'entrée en contact et l'authenticité avec laquelle se sont livrées les participantes. Il est important de considérer que le présent travail se veut être un essai doctoral et non une thèse doctorale. Certains éléments n'ont donc pas été abordés étant donné le temps restreint et les ressources financières restreintes de l'étudiante-chercheuse. Par exemples, la méthode aurait pu aborder l'effet de saturation ou les critères d'inclusion et d'exclusion, la discussion aurait pu être plus étoffée ainsi que les éléments venant justifier les résultats des études recensées auraient pu être élaborés davantage. Toutefois, les réflexions qui en ressortent pourront inspirer les études subséquentes.

Dans la présente étude, l'étudiante-chercheuse s'est vue confrontée à deux principaux constats : le manque d'informations accessible sur le contenu des programmes ainsi que la disparité des programmes. Tout d'abord, il a été possible de constater que plusieurs programmes décrivent très peu leur contenu dans leurs écrits scientifiques. Cela a comme conséquence d'entraîner chez le lecteur une méconnaissance des caractéristiques du programme qui ont mené ou non à sa réussite. Aussi, cela entraîne une comparaison difficile entre les différents programmes favorisant le développement socioémotionnel des enfants. Hoag et Burlingame (1997) faisaient une observation semblable lorsqu'ils mentionnaient que seulement une étude sur cinq spécifierait l'approche utilisée. Il devient difficile pour le lecteur de connaître la façon

dont le programme a été mis en place. En d'autres mots, il devient plus complexe pour le lecteur de bien comprendre les résultats des études qu'il consulte.

Un deuxième constat vient de ce que plusieurs groupes de recherche, villes et écoles semblent développer et mettre en place des programmes différents. Il existe, dans la littérature, plusieurs évaluations de différents programmes, mais très peu d'études qui évaluent les mêmes programmes, ce qui peut contribuer à la création d'une multitude de programmes. Ceci pourrait donner l'impression que peu de programmes sont suffisamment pertinents pour pouvoir être appliqués dans différentes régions, mêmes des régions ayant des coutumes similaires. De plus, étant donné que les caractéristiques des programmes varient, il devient difficile de comparer les retombées chez les enfants qui y participent. En bref, il serait pertinent que des analyses soient menées afin de comparer entre elles les études pour ainsi mieux cerner leur efficacité.

Conclusion

Il existe une variété d'interventions qui vise le développement social et émotionnel chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire. Ces interventions, visant différentes compétences sociales et émotionnelles, se distinguent par divers facteurs comme les activités implantées, la durée ou l'intensité de l'intervention et même la personne ayant à charge l'intervention. Toutefois, elles poursuivent le même but, celui d'aider les enfants à être plus compétents socialement et émotionnellement.

L'objectif de l'étude était de mieux saisir la réalité des programmes visant le développement socioémotionnel à travers la perception de deux intervenants du milieu scolaire québécois impliqués dans l'implantation de ces programmes. De façon plus spécifique, la présente étude s'est intéressée au regard que pose ces intervenants sur les conditions qui favorisent la mise en place et à l'efficacité des programmes.

L'importance accordée au développement socioémotionnel des enfants est très grande et est un centre d'intérêt pour plusieurs chercheurs. Cela étant dit, il y a toujours place à l'amélioration. Plusieurs études spécifient trop peu leur méthode d'intervention, ce qui rend difficile l'analyse des impacts de ces interventions ainsi que leurs répliques. De plus, les études ainsi que les programmes se multiplient dans la littérature scientifique, pouvant ainsi rendre complexe l'analyse de ceux-ci par les chercheurs.

Le travail effectué dans cet essai mène à une principale conclusion : la communication entre les chercheurs qui développent les programmes ainsi que les professionnels du milieu scolaire pourraient être améliorée pour favoriser la création de programmes qui répondent davantage aux besoins des élèves et des professionnels du milieu scolaire. Il est aussi important de noter la complexité dans laquelle s'insèrent les programmes visant le développement socioémotionnel lorsqu'ils s'implantent dans le milieu scolaire québécois. Ce dernier fait face à de nombreux défis qui viennent nuire à l'implantation de ces programmes en lien avec le manque de moyens financiers : le manque de formation du personnel, le manque de temps dégagé pour mettre en place ces programmes, les défis liés à la communication entre les différents membres du personnel, incluant la direction, le manque d'actions pour mieux réussir à impliquer les parents, etc. Notre étude nous permet de croire que mieux cerner les besoins des professionnels et mieux y répondre constitue un objectif crucial à poursuivre à l'intérieur de devis de recherche de plus grande envergure. Par exemple, la tenue de groupes de discussion (focus group) réunissant gestionnaires, psychologues, chercheurs, psychoéducateurs et enseignants, paraît prometteuse à cet égard.

Références

- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 214-223. doi: 10.1080/01933920008411462
- Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Barrett, P. M., Fisak, B., & Cooper, M. (2015). The treatment of anxiety in young children: Result of an open trial of the Fun Friends. *Behaviour Change*, 32(4), 231-242.
- Besnard, T., Houle, A. A., Letarte, M. J., & Blackburn Maltais, A. P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142. doi: 10.7202/1016249ar
- Bierman, K. L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child Development*, 57, 230-240. doi: 10.2307/1130654
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., ... Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227
- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 1-26.
- Celik, S., Arikan, A., Diken, I. H., Aksoy, F., Colak, A., & Tomris, G. (2016). Effectiveness of the preschool version of the First Step to success early intervention program for preventing antisocial behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 511-535. doi: 10.12738/estp.2016.2.0317
- Classen, A., & Cheatham, G. A. (2014). Systematic monitoring of young children's social-emotional competence and challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 18(2), 29-47. doi: 10.1177/1096250614523970

- Committee for Children. (2015). *Ready, set, go to school!* [en ligne]. Repéré à www.cfchildren.org
- Committee for Children. (2018). *Second Step* [en ligne]. Repéré à www.cfchildren.org
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, & C. Dufresne (Éds), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Les bases du développement* (pp. 139-183). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Craig, A. B., Brown, E. M., Upright, J., & DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Study*, 25, 959-968. doi: 10.1007/s10826-015-0274-8
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queeman, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Socio-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 27(5), 652-680.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0
- Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., & Jalongo, N. (2015). Individual and school organizational factors that influence implementation of the PAX good behavior game intervention. *Prevention Science*, 16(8), 1064-1074.
- Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123-1127. doi: 10.1007/s11121-015-0606-3
- Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D., & Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity. *The Journal of Primary Prevention*, 37, 493-511. doi: 10.1007/s10935-016-0452-5

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Development Psychology, 51*(1), 44-51.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2007). Effectiveness of groups in the schools. Review of research on group work in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work, 32*(1), 97-106. doi: 10.1080/01933920600978604
- Gnaulati, E. (2008). *Emotion-regulating play therapy with ADHD children. Staying with playing*. Lanham: Jason Aronson.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119.
- Hall, J. D., Jones, C. H., & Claxton, A. (2008). Evaluation of the Stop & Think Social Skills Program with Kindergarten students. *Journal of Applied School Psychology, 24*(2), 265-283. doi: 10.1080/15377900802093280
- Hoag, M. J., & Burlingame, G. M. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(3), 234-246.
- Hugues, C., & Clines, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice, 31*(1), 493-511.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P. (2010). New beginnings: Evaluation of a short social-emotional intervention for primary-aged children. *Educational Psychology, 30*(5), 513-532. doi: 10.1080/01443410.2010.483039
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review, 40*(2), 242-256.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). *Educators' social and emotional skills vital to learning. Phi Delta Kappan, 94*(8), 62-65. doi: 10.1177/003172171309400815

- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., ... Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out. Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and ost providers. Elementary school focus* [en ligne]. Repéré à <http://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf>
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology, 53*, 463-477.
- Massetti, G. M., Crean, H., Johnson, D., Dubois, D., & Ji, P. (2009). Methodological considerations in evaluating school-based programs to promote social competence and reduce problem behavior. *Journal of Research in Character Education, 7*(2), 103-117.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540. doi: 10.1002/pits.20570
- Moisan, A., Poulin, F., Capuano, F., & Vitaro, F. (2012). Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 301-311. doi: 10.1037/a0030179
- National Institute for Health and Clinical Excellence. (2008). *Social and emotional wellbeing in primary education* [en ligne]. Repéré à <http://www.nice.org.uk/guidance/ph12/resources/guidance-social-and-emotional-wellbeing-in-primary-education-pdf>
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment, 6*(31).
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Kubstrup Nelausen, M., Koushede, V., & Evald Holstein, B. (2015). Promotion of social and emotional competence. Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education, 115*(3,4), 339-356. doi: 10.1108/HE-03-2014-0039
- Nix, R., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of socio-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 84*(4), 310-322.

- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the Fun Friends. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 81-90.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2010). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of Fun Friends. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14-25.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative. Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Brodeur, M., & Giroux, J. (2014). Large-scale dissemination of an evidence-based prevention program for at-risk kindergartners. Lessons learned from an effectiveness trial of the Fluppy Program. Dans M. Boivin & K. L. Bierman (Éds), *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice* (p 304-328). New York, NY: The Guilford Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). *Développement affectif chez l'enfant*. Montréal, QC : Encyclopédie des jeunes enfants.
- Saltali, N. D., & Deniz, M. E. (2010). The effects of an emotional education program on the emotional skills of six-year-old children attending preschool. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2123-2140.
- Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Dtsch Arztebl*, 112, 647-654. doi: 10.3238/arztebl.2015.0647

- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and socio-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52-66.
- Shechtman, Z., & Gluk, O. (2005). An investigation of therapeutic factors in children's groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 9*(2), 127-134. doi: 10.1037/1089-2699.9.2.127
- Shek, D. T. L., & Sun, R. C. F. (2013). *Development and Evaluation of Positive Adolescent Training through Holistic Social Programs (P. A. T. H. S.)*. Singapore: Springer Singapore.
- Shernoff, E. S., & Kratochwill, T. R. (2007). Transporting an evidence-based classroom management program for preschoolers with disruptive behavior problems to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly, 22*(3), 449-472. doi: 10.1037/1045-3830.22.3.449
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissbeirg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes* (3^e éd.). Montréal, QC : TC Média Livres Inc.
- Waliski, A. D., & Carlson, L. A. (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *Journal for Specialists in Group Work, 33*(1), 3-21. doi: 10.1080/01933920701476714
- Ware, J. N., Ohrt, J. H., & Swank, J. M. (2012). A phenomenological exploration of children's experiences in a social skills group. *Journal for Specialists in Group Work, 37*(2), 133-151. doi: 10.1080/01933922.2012.663862

Appendice A

Tableau 4 : Synthèse des programmes recensés

Clicours.COM

Tableau 4

Synthèse des programmes recensés

	Second Step	Fluppy	Fun Friends
Auteur/Année	Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs, 2015	Moisan, Poulin, & Capuano, 2012	Pahl & Barrett, 2007
Origines	États-Unis	Québec	Australie
Durée	Un an. 22 séances	9 séances. Le programme original en contient 15	10 séances
Fréquence	1x par semaine	2x par mois	
Longueur	25-40 minutes selon niveau scolaire	30 minutes	60 à 90 minutes
Intervenants	Enseignant	Enseignant et psychoéducateur du Centre de santé et des services sociaux de Laval	Enseignant, assistant, parent ou élève plus vieux
Clientèle	De la maternelle à la 2 ^e année	Élèves de maternelle présentant de l'agressivité	Élèves d'âge préscolaire (4-6 ans)
Caractéristiques du programme	Social-emotional learning program (SEL program). Contenu : habiletés pour apprendre, empathie, contrôle émotionnel et résolution de problème. Programme universel.	Marionnettes mettant en scène des habiletés sociales. Enseignants et intervenants tiennent des journaux de bord. Habiletés renforcées en classe. Pictogrammes. Activités en triade.	4-5 activités par séance. Thérapie cognitive et apprentissage socioémotionnel. Thèmes abordés : développer sens de soi, compétences sociales, autorégulation, autonomie et comportements prosociaux.

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Second Step	Fluppy	Fun Friends
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Effet plus grand sur ceux qui ont compétences plus faibles. • Effets positifs : comportement, hyperactivité, problèmes avec les pairs, habiletés prosociales, etc. • Pas effet sur comportements perturbateurs. • Amélioration de l'empathie et diminution des conflits entre pairs dans les classes où la gestion est positive et proactive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pairage avec pairs compétents socialement permet une plus grande amélioration des compétences sociales. • Améliorations compétences sociales chez le groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction de l'anxiété seulement chez les filles.
	Group work with Preschool Children	Head Start REDI	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS)
Auteur/Année	Waliski & Carlson, 2008	Nix et al., 2016	Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007
Origines	États-Unis	États-Unis	États-Unis
Durée	8 séances	1 année scolaire	30 séances

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Group work with Preschool Children	Head Start REDI	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS)
Fréquence	2x par semaine	3 heures par semaine en classe. 1 heure par semaine en rencontre avec les enseignants	1 x par semaine
Longueur	75 minutes		10 séances. Activités supplémentaires
Intervenants	Professionnel ayant de l'expérience en intervention de groupe L'enseignant participe aux activités	Membres du personnel du REDI. Enseignant	Enseignant
Clientèle	Élèves d'âge préscolaire (4 ans)	Élèves d'âge préscolaire (4 ans)	Élèves de maternelle 3-4 ans
Caractéristiques du programme	Chaque rencontre : discussion, livre, activités. Un thème par rencontre. Retour sur ce qu'ils ressentent. Enfant reçoit un collant à la fin de chaque rencontre pour se rappeler de parler de la séance à quelqu'un.	Images d'émotions. Retour au calme Jeux de rôles. Bibliothérapie. Gestion de classe positive et modeling. Jeux avec sons, alphabet et lecture avec marionnettes. Compétence sociale, régulation émotionnelle et contrôle des impulsions agressives.	Programme universel. Vise compétence sociale et réduction des problèmes de comportements. Basé sur le modèle ABCD (<i>Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic</i>). Compliments, émotions, contrôle de soi et résolution de problème.

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Group work with Preschool Children	Head Start REDI	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS)
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> De façon globale, des améliorations significatives ont eu lieu au niveau des comportements internalisés et externalisés. De façon spécifique, la sous-échelle d'agression a connu des améliorations significatives. 	<ul style="list-style-type: none"> Augmentation émergence de lecture et compétence socioémotionnelle. Amélioration au niveau des compétences sociales, comportement agressif et oppositionnel, engagement dans l'apprentissage, problème d'attention, relation avec l'enseignant et rejet des pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> Plus grande compréhension des émotions et meilleures compétences sociales. L'habileté verbale a un effet modérateur. Diminution des perceptions erronées liés à colère et au rejet. Augmentation de la coopération, de la conscience des émotions et des habiletés interpersonnelles.
	Zoo U - Virtual Game	New Beginnings	Therapeutic Factors in Children's Group
Auteur/Année	Craig, Brown, Upright, & DeRosier, 2016	Humphrey et al., 2010	Shechtman & Gluk, 2005
Origines	États-Unis	Angleterre	Israël
Durée	Maximum 12 semaines	7 semaines	16 semaines
Fréquence	À leur rythme	1x par semaine	1x par semaine

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Zoo U - Virtual Game	New Beginnings	Therapeutic Factors in Children's Group
Longueur	30 séances en tout	45 minutes	60 minutes
Intervenants	Aucun	Assistant d'un enseignant ou un stagiaire	Thérapeutes
Clientèle	Élèves de 7 à 11 ans	Élèves de 6 à 11 ans	Élèves de 4 ^e à 6 ^e année
Caractéristiques du programme	Situations sociales à résoudre dans des mises en scène virtuelle.	Accueil, activités de réchauffement, rappel des règles, révision de la dernière semaine, plan de la rencontre, activité principale, révision et réflexion, plan semaine prochaine et relaxation. Basé sur SEAL program: Social and emotional aspects of learning.	École en entier. Psychodynamique et TCC. Exprimer ses sentiments dans un contexte social supportant.
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorations du contrôle des impulsions, de la régulation émotionnelle, de l'initiative sociale ainsi que des comportements sociaux adaptatifs. Meilleure gestion des conflits. • Diminution des comportements antisociaux et agressifs. • Augmentation du retrait et de l'anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation : impact positif sur compétence sociale et émotionnelle. • Changements non maintenus à long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs thérapeutiques essentiels dans intervention de groupe : augmentation de l'espoir, l'universalité, altruisme, travail avec la famille, apprentissage interpersonnel, etc. • Filles plus internalisées : empathiques, intimes avec les autres. Garçons plus portés vers les autres. • La cohérence du groupe est le facteur le plus significatif.

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Lubo from Outer Space	Mindfulness-Based School program- Mind-Up	Mindfulness-based Kindness Curriculum
Auteur/Année	Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand, & Hennemann, 2015	Schonert-Reichl et al., 2015	Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015
Origines	Allemagne	Canada	États-Unis
Durée	12 semaines	12 séances	12 semaines. 10 heures
Fréquence	3x par semaine	1x par semaine	1x par semaine
Longueur	35-40 minutes	40-50 minutes	20-30 minutes
Intervenants	Enseignant sous la supervision d'un travailleur du projet Lubo	Enseignant	Instructeur de <i>Mindfulness</i>
Clientèle	Élèves de la maternelle	Élèves de 4 ^e et 5 ^e année	Élèves préscolaires
Caractéristiques du programme	Lubo, l'extraterrestre, fait face à des problèmes sociaux et les enfants doivent l'aider. Jeux, jeux de rôles, discussions, images, arts. Une activité réutilisée avec les parents et en garderie. Parents reçoivent une lettre présentant le contenu présenté le mois prochain et comment l'appliquer à la maison.	Mesures : prélève du cortisol. Méthode : comparaison avec un groupe vise responsabilité sociale (sans <i>mindfull</i>). Centration sur la respiration 3x par jour. <i>Mindfull</i> par l'odeur, <i>mindfull</i> par le goût. Histoires. La totalité des respirations n'a pas été appliquée.	Vise fonctions exécutives, autorégulation et comportements prosociaux. Pratique de <i>mindfulness</i> , comportements prosociaux (empathie, gratitude, partage). Littérature, musique, mouvements. Programme universel.

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Lubo from Outer Space	Mindfulness-Based School program- Mind-Up	Mindfulness-based Kindness Curriculum
Grandes conclusions		<ul style="list-style-type: none"> Moins de symptômes dépressifs et agressions selon les pairs. Toutefois, niveau cortisol plus élevé chez groupe <i>MindUp</i> le matin, donc plus de stress vécu. Rôle des compétences de l'enseignant. 	
	Incredible Years Classroom Management Program	Up	Anonyme
Auteur/Année	Shernoff & Kratochwill, 2007	Nielsen, Meilstrup, Kubstrup Nelausen, Koushede & Evald Holstein, 2015	Ware, Ohrt, & Swank, 2012
Origines		Danemark	États-Unis
Durée		1 an	8 séances
Fréquence			1x par semaine
Longueur			45 minutes
Intervenants		Enseignants. Parents	Professionnel
Clientèle	Élèves de 3 à 10 ans	Élèves de 11 à 15 ans	Élèves de 8 à 13 ans

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	Incredible Years Classroom Management Program	Up	Anonyme
Caractéristiques du programme	Développement des comportements prosociaux, apprentissages scolaires et les comportements perturbateurs. Basé sur l'apprentissage social et sur l'importance de la relation entre l'enfant et l'adulte.	Personnel de l'école et parents sont impliqués. But : améliorer la santé mentale via les compétences socioémotionnelles. Quatre sections : activités quotidiennes à l'école, activités plus formelles, formation du personnel et implication des parents. Quatre sections : activités quotidiennes à l'école, activités plus formelles, développement des compétences chez les membres du personnel. Thèmes : relations aux autres, introspection. Le matériel est structuré.	Information envoyée à la maison à la suite de chaque rencontre. Renforcements. Thème à chaque rencontre. Jeux de rôles, activités.
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des comportements perturbateurs en classe. • Meilleures compétences sociales. • Meilleure adaptation à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande amélioration au niveau des compétences socioémotionnelles chez les enfants plus jeunes (moins grandes habiletés). • Plus grande amélioration aussi chez ceux à plus faible niveau socioéconomique. • Pas de randomisation ou groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants perçoivent sept thèmes : se sentir connecté au groupe, amélioration compétences interpersonnelles, sentiment positif face à l'expérience, perspective de l'autre, gérer les émotions, pratiquer des habiletés, améliorations à l'extérieur du groupe (famille, école).

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	First Step to Success (FSS)	Program for Emotional Education based on PATHS	Stop and Think Social Skills Program
Auteur/Année	Celik et al., 2016	Saltali & Deniz, 2010	Hall, Jones, & Claxton, 2008
Origines	Turquie	Turquie	
Durée	Trente jours	45 séances	10 semaines
Fréquence	Chaque jour	3x par semaine	1x par semaine
Longueur	20 minutes au début, de plus en plus long ensuite	16 semaines. 90 à 120 minutes	30 min
Intervenants	Conseillers. Enseignants		
Clientèle	Élèves entre 3 ans et 5 ans	Élèves de six ans	Élèves de la maternelle
Caractéristiques du programme	<i>Modeling</i> au début par les conseillers. Journal de bord. Récompenses. Informations aux parents. Thèmes abordés à la maison : communication, collaboration, obéir aux règlements, résolution de problème et l'amitié.	Compétences émotionnelles (identification, compréhension et expression des émotions). Certaines adaptations ont été effectuées du programme initial. Parents sont informés. Cartes d'émotions, marionnettes.	Approche TCC. Résolution de conflits. Habiletés sociales. Sensibilité aux autres. Processus Stop and <i>Think</i> (penser, choisir un plan d'action, le planifier, mettre en pratique, intérioriser).

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	First Step to Success (FSS)	Program for Emotional Education based on PATHS	Stop and Think Social Skills Program
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • 63 % des enseignants mentionnent ne pas avoir été suffisamment formés. • Tous les parents ont vu des changements chez leur enfant. • Diminution des problèmes de comportements des élèves dans le groupe expérimental, au niveau externalisé. • Expérimental et contrôle, augmentation des comportements sociaux à la fin (maturation). 	<ul style="list-style-type: none"> • Différence entre groupe expérimental pré-post significative. • Différence posttest groupe contrôle et expérimental significative. • Effet reste à long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation significative des habiletés sociales et des compétences scolaires. • Baisse significative des comportements extériorisés.
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de détails sur le contenu, les objectifs attendus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de détails sur les adaptations effectuées du programme. 	
	PAX Good Behavior Game Intervention	Recension des programmes	Recension critique
Auteur/Année	Domitrovich et al., 2015	Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013	Hoag & Burlingame, 1997
Origines	États-Unis	Québec	États-Unis
Durée		Ce qui est mieux : 20 séances. 4 mois	

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	PAX Good Behavior Game Intervention	Recension des programmes	Recension critique
Fréquence		Ce qui est mieux : 1-2 fois par semaine	
Intervenants	Enseignant		
Clientèle		3 à 5 ans	
Caractéristiques du programme	Universel	Recension porte sur réduction comportements extériorisés ou promotion compétences sociales.	Évaluer l'efficacité des interventions de groupe avec les jeunes et identifier les variables qui influencent leur efficacité.
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques des enseignants auraient plus d'impact que les caractéristiques du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des programmes qui ciblent les parents, d'autres ciblent les enfants et d'autres ciblent les deux. • Les approches TCC sont les plus prometteuses. • Le contenu doit être concret et ajusté au développement de l'enfant. • Plus efficaces si présence de pairs compétents. • Plus grand effet si offert par le personnel scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • 74 % des interventions sont dans les écoles. • 60 % sont TCC. 1/5 non spécifié. • 20 % des thérapeutes = conseiller scolaire. • Les thérapies plus efficaces que les groupes psycho-éducatifs. • Les enfants de classe moyenne bénéficient plus que ceux à faible revenu.

Tableau 4 (suite)

Synthèse des programmes recensés

	PAX – Good Behavior Game Intervention	Recension des programmes probants	Meta-analytic review
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de celui qui met en place le programme dans l'influence de son efficacité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Description de l'évolution de l'agressivité. Description de ce qui influence les difficultés de comportements : enfant, famille, contexte et environnement. Beaucoup d'études sont aux USA, difficilement applicables au contexte québécois. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus efficace dans les cliniques que dans les écoles.

Appendice B
Tableau synthèse remis aux participants

	Second Step	Fluppy	Fun Friends
Auteur/Année	Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs, 2015	Moisan, Poulin, & Capuano (2012)	Pahl & Barrett, 2007
Origines	États-Unis	Québec (Laval)	Australie
Durée	Un an. 22 leçons	9 ateliers. Le programme original en contient 15	10 sessions divisées en activités de 10-15 minutes
Fréquence	1x par semaine	2x par mois	
Longueur	25-40 minutes. Selon niveau scolaire	30 minutes par atelier	1 h-1 h 30
Intervenants	Enseignant	Enseignant et psychoéducateur du Centre de santé et de services sociaux de Laval	Activités en petits groupe encadrées par un enseignant, assistant, parent ou élève plus vieux
Clientèle	De la maternelle à la 2 ^e année	Élèves de la maternelle présentant de l'agressivité	Élèves d'âge préscolaire (4-6 ans)
Caractéristiques du programme	SEL program: Social-emotional learning program. Leçons : habiletés pour apprendre, empathie, contrôle émotionnel et résolution de problème. Programme universel.	Marionnettes mettant en scène des habiletés sociales. Enseignants et intervenants tiennent des journaux de bord. Implantation partielle : 9 séances au lieu de 15. Habiletés renforcées en classe et aux ateliers. Pictogrammes. Activités en triade.	4-5 activités par session. Thérapie cognitive et apprentissage socioémotionnel. 1-Développer sens de soi; 2-compétences sociales (regard, sourire, confiance); 3- autorégulation; 4-autonomie; 5-comportement prosocial. Ex : reconnaître indices du corps, relaxation, exposition et soutien.

	Second Step	Fluppy	Fun Friends
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Plus d'effet sur ceux qui ont compétences plus faibles au départ. • Effets positifs : troubles de comportement, hyperactivité, problèmes avec les pairs, habiletés prosociales, habiletés SEL, habiletés pour apprendre, contrôle des émotions et résolution de problèmes (selon l'enseignant). • Pas d'effet sur comportements perturbateurs. • Amélioration de l'empathie et de conflits entre pairs dans les classes où la gestion est positive et proactive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pairage avec pairs compétents socialement permet une plus grande amélioration des compétences sociales. • Améliorations des compétences sociales chez le groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction de l'anxiété seulement chez les filles.
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Un exemple de leçon complète avec ce qu'il faut dire et faire pour l'animateur. http://www.aimforsuccess.ca/kindergarten-second-step-program.html https://www.kidsmatter.edu.au/primary/programs/second-step 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme bien décrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de la compétence socioémotionnelle. Réflexion théorique derrière.
	Group work with Preschool Children	Head Start REDI	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS)
Auteur/Année	Waliski & Carlson, 2008	Nix et al., 2016	Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007
Origines	États-Unis	États-Unis	États-Unis

	Group work with Preschool Children	Head Start REDI	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS)
Durée	8 séances	1 année académique	30 séances
Fréquence	2x par semaine		Chaque semaine. 1 x par semaine
Longueur	1 h 15	3 heures par semaine en classe. 1 heure par semaine en rencontre avec les enseignants	10 rencontres. Activités ensuite pendant 9 mois
Intervenants	Professionnel, expérience en intervention de groupe Enseignant : participe aux activités	Membres du personnel du REDI. Enseignant	Enseignant
Clientèle	Élèves d'âge préscolaire (4 ans)	Élèves d'âge préscolaire (4 ans)	Élève de la maternelle 3-4 ans
Caractéristiques du programme	Chaque rencontre : discussion, livre, activités. Retour sur ce qu'ils ressentent à la fin de chaque rencontre. Un thème par rencontre. Enfant recevait un collant à la fin de chaque rencontre pour se souvenir de parler de la séance à quelqu'un.	Associer leurs sentiments internes à des images d'émotions. Se calmer lorsqu'en colère. Jeux de rôles. Bibliothérapie. Gestion de classe positive et <i>modeling</i> : enseignants. Vise émergence du langage et lecture et fonctionnement socioémotionnel. Jeux avec sons, alphabet, lecture avec marionnettes. Compétence sociale, régulation émotionnelle et contrôle des impulsions agressives.	Programme universel. Vise compétence sociale et réduction des problèmes de comportements. Basé sur le modèle ABCD (<i>Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic</i>): intégration conceptuelle (behavioral, écosystémique, neurologique, psychodynamique) et éveil à la conscience des émotions. Quatre thématiques : Compliments, émotions, contrôle de soi et résolution de problème.

	Group work with Preschool Children	Head Start REDI	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS)
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Effet sur les comportements internalisés et externalisés, avec un effet plus grand sur externalisés. • Seule sous-échelle avec différence significative : agressivité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gains en émergence de lecture et compétence socioémotionnelle. • Amélioration au niveau des compétences sociales, comportement agressif et oppositionnel, engagement dans l'apprentissage, problème d'attention, relation avec l'enseignant et rejet des pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande compréhension des émotions et plus compétent socialement. • L'habileté verbale = variable modératrice de l'effet de l'intervention. • Diminution biais attributionnel de colère et du rejet. • Augmentation de la coopération, de la conscience des émotions et des habiletés interpersonnelles.
	Zoo U - Virtual Game	New Beginnings	Therapeutic Factors in Children's Group
Auteur/Année	Craig, Brown, Upright, & DeRosier, 2016	Humphrey et al., 2010	Shechtman & Gluk, 2005
Origines	États-Unis	Angleterre	Israël
Durée	Maximum 12 semaines	7 semaines	16 semaines
Fréquence	Rythme variable selon la personne	1x semaine	1x par semaine
Longueur	30 scènes en tout. 6 unités comprenant 5 scènes augmentant en difficulté	45 minutes	1 h
Intervenants	Virtuel	Assistant d'un enseignant ou un stagiaire	Thérapeutes
Clientèle	Enfants d'âge primaire, de 7 à 11 ans	6 à 11 ans	4 ^e à 6 ^e année

	Zoo U - Virtual Game	New Beginnings	Therapeutic Factors in Children's Group
Caractéristiques du programme	<p>Enfants doivent résoudre des problèmes sociaux dans des mises en scène virtuelle.</p> <p>Les enfants ont deux semaines pour compléter une unité.</p>	<p>1-accueil; 2-activités de réchauffement; 3-rappel des règles; 4-révision de la semaine passée; 5-plan de la rencontre; 6- activité principale; 7- révision et réflexion; 8-plan semaine prochaine; 9-relaxation. Basé sur SEAL program: Social and Emotional Aspects of Learning.</p>	<p>École en entier.</p> <p>Psychodynamique (motivation) et TCC</p> <p>Exprimer ses sentiments dans un contexte social supportant.</p>
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorations au niveau du contrôle des impulsions, de la régulation émotionnelle, de l'initiative sociale ainsi que des comportements sociaux adaptatifs. • Meilleur sentiment d'autoefficacité, de satisfaction sociale et meilleure « lecture sociale ». Meilleure gestion des conflits. • Diminution des comportements antisociaux et agressifs. • Augmentation des comportements internalisés : retrait, anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation : impact positif sur compétence sociale et émotionnelle. • Pas selon parent et enseignant. • Changements non maintenus à long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs thérapeutiques essentiels dans intervention de groupe : augmentation de l'espoir, l'universalité, altruisme, travail avec la famille, apprentissage interpersonnel, etc. • Filles plus internalisées : empathiques, intimes avec les autres. Garçons plus externalisés : en compétition et orientés vers le groupe. La cohérence du groupe est le facteur le plus significatif (encouragement, support, acceptation). Ensuite, focus sur soi ou sur l'autre : altruisme, etc. Et conscience de ses émotions.

	Zoo U - Virtual Game	New Beginnings	Therapeutic Factors in Children's Group
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation comportements internalisés : changement dans perception des parents ou trop courte durée du programme. • Peu de détails sur le contenu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Définition compétence sociale et émotionnelle. • Chevauchement entre les deux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe homogène recommandé.
	Lubo from Outer Space	Mindfulness-Based School program Mind-Up	Mindfulness-based Kindness Curriculum
Auteur/Année	Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand, & Hennemann, 2015	Schonert-Rechl et al., 2015	Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015
Origines	Allemagne	Colombie-Britannique, Canada	États-Unis
Durée	12 semaines	12 leçons	12 semaines. 10 heures en tout
Fréquence	3 x semaine	1x semaine	1x semaine
Longueur	35-40 minutes	40-50 minutes	20-30 minutes
Intervenants	Enseignant sous la supervision d'un travailleur du projet Lubo	Enseignant	Instructeur de <i>mindfulness</i>
Clientèle	Élèves de la maternelle	99 enfants de 4 ^e et 5 ^e année primaire	Élèves préscolaires

	Lubo from Outer Space	Mindfulness-Based School program Mind-Up	Mindfulness-based Kindness Curriculum
Caractéristiques du programme	Lubo, l'extraterrestre, voyage sur la planète pour apprendre sur les émotions, l'amitié et comment s'entendre avec les autres. Lubo fait face à des problèmes sociaux et les enfants doivent l'aider. Jeux, jeux de rôles, discussions, images, arts. Une activité réutilisée avec les parents et en garderie entraîne une généralisation. Parents reçoivent aussi une lettre présentant ce qui sera présenté le mois suivant et expliquant comment l'appliquer à la maison.	Mesures : prélève du cortisol. Méthode : comparaison avec un groupe vise responsabilité sociale (programme sans <i>mindfulness</i>). Centration sur la respiration 3x par jour. <i>Mindful</i> par l'odeur, <i>mindful</i> par le goût. Histoires. La totalité des respirations n'a pas été appliquée.	Vise fonctions exécutives, autorégulation et comportements prosociaux. Pratique de <i>Mindfulness</i> , comportements prosociaux (empathie, gratitude, partage). Littérature, musique, mouvements. Universel.
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration dans les stratégies de résolution de problèmes sociaux immédiatement après l'intervention et 5 mois suivant l'intervention, selon les parents et les enfants. • Enseignant : amélioration au niveau comportements prosociaux ne s'est pas maintenue après 5 mois. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration du contrôle cognitif et du stress, empathie, prise de perspective, contrôle émotionnel, optimisme, concept de soi scolaire, <i>mindfulness</i> et prosocialité. Plus grande acceptation des pairs. Plus de facilité à se concentrer. • Moins de symptômes dépressifs et agressions selon les pairs. • Toutefois, niveau cortisol plus élevé chez groupe <i>MindUp</i> le matin, donc plus de stress vécu, aucune explication fournie. • Rôle des compétences de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration dans compétence sociale et meilleures notes au bulletin : apprentissage, santé et développement socioémotionnel, 3 mois après l'intervention. • Groupe contrôle : plus de comportements d'égoïsme. • Le fonctionnement de base vient modérer l'effet du programme : plus bénéfique pour ceux ayant un fonctionnement plus faible. • Pas effet sur inhibition.

	Lubo from Outer Space	Mindfulness-Based School program Mind-Up	Mindfulness-based Kindness Curriculum
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu du programme bien expliqué. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme peu expliqué. • Comparaisons avec groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mindfulness</i> : bien expliqué.
	Incredible Years Classroom Management Program	Up	Anonyme
Auteur/Année	Shernoff & Kratochwill, 2007	Nielsen, Meilstrup, Kubstrup Nelausen, Koushede & Evald Holstein, 2015	Ware, Ohrt, & Swank (2012)
Origines		Danemark	États-Unis
Durée		Durée : environ 1 an	8 rencontres
Fréquence			1x semaine
Longueur			45 minutes
Intervenants		Enseignants. Parents	Professionnel
Clientèle	3-10 ans	Élèves de 11-15 ans	Six participants. De 8 à 13 ans
Caractéristiques du programme	Vise comportements prosociaux, apprentissages scolaires et comportements perturbateurs en classe. Basé sur la théorie de l'apprentissage social et sur l'importance de la socialisation entre enfant et adulte.	Tous les membres du personnel sont impliqués et les parents le sont aussi. But : améliorer la santé mentale en améliorant les compétences socioémotionnelles. À plus long terme, diminuer l'écart socioéconomique.	Information envoyée à la maison après chaque rencontre. Donne renforcements. Thème principal à chaque rencontre. Jeux de rôles, activités.

Incredible Years Classroom Management Program	Up	Anonyme
<p>Grandes conclusions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction des comportements perturbateurs en classe. • Meilleures compétences sociales. • Meilleure adaptation à l'école. 	<p>Quatre sections : activités quotidiennes à l'école, activités plus formelles, développement des compétences chez les membres du personnel. Thèmes : relations aux autres, introspection... Le matériel est structuré.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus grande amélioration au niveau des compétences socioémotionnelles chez les enfants plus jeunes (moins grandes habiletés au départ). • Plus grande amélioration aussi chez ceux à plus faible niveau socioéconomique. • Pas de randomisation ou groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclut perception des enfants. • Sept thèmes communs sont ressortis : se sentir connecté au groupe, amélioration compétences interpersonnelles, sentiment positif face à l'expérience, perspective de l'autre, gérer les émotions, pratiquer des habiletés, améliorations à l'extérieur du groupe (famille, école).
<p>Réflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique le système d'éducation du Danemark. • La philosophie derrière le programme est très bien expliquée. Les buts, les perspectives et les thèmes abordés sont bien décrits. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu des séances bien décrit.

	First Step to Success (FSS)	Program for Emotional Education based on PATHS	Stop and Think Social Skills Program
Auteur/Année	Celik et al., 2016	Saltali & Deniz, 2010	Hall, Jones, & Claxton, 2008
Origines	Turquie	Turquie	
Durée	Trente jours	45 séances	10 semaines
Fréquence	Chaque jour	3 x par semaine	1 x par semaine
Longueur	20 minutes au début, de plus en plus long	16 semaines. 90 à 120 minutes	30 minutes
Intervenants	Conseiller (directeur ou conseiller pédagogique) pour les 5 premiers jours (modelage). Les enseignants ensuite. À partir de la 11 ^e journée, une intervention est implantée à la maison pendant 6 semaines	Inconnus	
Clientèle	22 enfants âgés entre 3 ans et 5 ans	6 ans	Maternelle
Caractéristiques du programme	Modelage au début par les conseillers. Enseignants tiennent un journal de bord. Renforcent les bons comportements (avec carton vert/rouge). Récompenses. Informations aux parents. Thèmes abordés à la maison : communication, collaboration, obéir aux règlements, résolution de problème, amitié. 15 min. par jour avec carton. Pas toute la classe qui est visée par le programme, mais tous y participent.	Compétences émotionnelles (identification, compréhension et expression des émotions). Certaines adaptations ont été effectuées du programme initial. Parents sont informés. Cartes d'émotions, marionnettes.	Approche TCC. Résolution de conflits. Habiletés sociales. Sensibilité aux autres. Processus Stop and <i>Think</i> (penser, choisir un plan d'action, le planifier, mettre en pratique, intérioriser).

	First Step to Success (FSS)	Program for Emotional Education based on PATHS	Stop and Think Social Skills Program
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • 63 % des enseignants mentionnent ne pas avoir été suffisamment formés. • Tous les parents ont vu des changements chez leur enfant dès le début du programme. • Diminution des problèmes de comportements des élèves dans le groupe expérimental. Seulement niveau externalisé. Pas de changement au niveau internalisé (pas ciblé). • Expérimental et contrôle, augmentation des comportements sociaux à la fin (maturation). • Amélioration des problèmes de comportements à la maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Différence dans groupe expérimental pré-post significative. • Différence groupe contrôle et expérimental significative au posttest • Effet à long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation significative des habiletés sociales et des compétences scolaires. • Baisse significative des comportements extériorisés.
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme est expliqué comme un jeu. Peu de détails dans le contenu, les objectifs attendus. Les enseignants ont trouvé difficile d'implanter le programme. Grande classe de 25 élèves. Grande implication des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de détails sur les adaptations effectuées du programme. 	

	PAX – Good Behavior Game Intervention	Recension des programmes probants	Meta-analytic review
Auteur/Année	Domitrovich et al., 2015	Besnard, Houle, Letarte, & Maltais, 2013	Hoag & Burlingame, 1997
Origines	États-Unis	Québec	États-Unis
Durée		Ce qui est mieux : 20 séances en 4 mois	
Fréquence		Ce qui est mieux : 1-2 fois par semaine	
Intervenants	Enseignant		
Clientèle		3 à 5 ans	
Caractéristiques du programme	Universel. Classe entière	Recension porte sur réduction comportements extériorisés ou promotion compétences sociales	Objectif était d'évaluer l'efficacité des interventions de groupes avec les enfants et les adolescents et d'identifier les variables qui influencent l'efficacité de ces interventions
Grandes conclusions	<ul style="list-style-type: none"> Les caractéristiques des enseignants auraient plus d'impact que les caractéristiques du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> Tous les enfants auraient un potentiel élevé de comportements agressifs. Avec maturation et socialisation, apprendraient d'autres comportements. Il y a les programmes qui ciblent les parents, ceux qui ciblent les enfants et ceux qui ciblent les deux. Les approches TCC sont les plus prometteuses. 	<ul style="list-style-type: none"> 74 % des interventions sont dans les écoles. 60 % sont TCC. 1/5 non spécifié. Peu d'interventions pour les problèmes affectifs et anxieux. 20 % des thérapeutes = conseiller scolaire ou conseiller pédagogique.

PAX – Good Behavior Game Intervention	Recension des programmes probants	Meta-analytic review
	<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu doit être concret et ajusté au développement de l'enfant. Activités actives. • Plus efficace si présence de pairs compétents. • Effets plus grands si offert par le personnel scolaire : routine et réinvestissement dans interactions courantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants qui ont reçu le traitement sont 73 % meilleurs que ceux qui non pas reçu le traitement. • Les thérapies plus efficaces que les groupes psychoéducatifs. • Les enfants moyens au niveau socioéconomique bénéficient plus que ceux à faible revenu. • Plus efficace dans les cliniques que dans les écoles.
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Influence de celui qui met en place le programme sur son efficacité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Description de l'évolution de l'agressivité et ce qui influence les difficultés de comportements. Études des USA : difficilement applicables au contexte québécois.

Appendice C
Canevas d'entrevue

Je m'intéresse aux programmes d'intervention qui visent le développement des compétences socioémotionnelles dans les écoles primaires. J'aimerais qu'on discute de vos observations sur le sujet, que vous partagiez vos réflexions concernant la mise en place de ces programmes en milieu scolaire et quant aux effets de ces programmes. L'objectif est donc de connaître votre expérience et votre opinion à propos de ces programmes.

1- Observations des participants

Dans un premier temps, pourriez-vous me dire ce que vous avez observé dans les dernières années, en ce qui concerne les programmes qui favorisent le développement des compétences socioémotionnelles des enfants dans les écoles primaires?

- Quel était le programme et son contenu?
 - Quels sont les thèmes abordés?

- Comment il a été mis en place?
 - Exemples d'activités/ matériel?
 - À quoi ressemble une séance?

- Quels étaient ses objectifs/ quelles compétences étaient visées par le programme?

- Qui a mis en place le programme?

- Quel a été le déroulement?
 - Durée
 - Fréquence des rencontres
 - Nombre de rencontres

- Comment le milieu a accueilli le programme (enfants, parents, direction, enseignants)?

- Quel est le rôle des parents dans ces programmes?

- Quels impacts ont été attribués au programme?
 - Comment est-ce possible d'évaluer ces changements?
 - Parlez-moi des changements rapportés? Des changements observés?

2- Opinions/réflexions

Discussion, échange avec le participant.

- Des programmes que vous avez eu la chance d'observer, qu'avez-vous apprécié le plus? Qu'avez-vous moins apprécié?
- Que pensez-vous des objectifs poursuivis par les programmes?
- Que pensez-vous du statut de la personne qui anime?
- Enfants qui participent au programme :
 - Nombre d'enfants
 - Type d'enfants bénéficierait le plus des programmes selon vous
 - Comment choisir les enfants qui formeront le groupe
- À quel âge pensez-vous que l'enfant bénéficie le plus des programmes?
- Qu'est-ce qui favorise la mise en place des programmes?
 - Qu'est-ce qui est facilitant?
 - Qu'est-ce qui rend la mise en place plus difficile?
- Que pensez-vous du fait d'appliquer soigneusement (à la lettre) le programme?
- Que pensez-vous de la place de la pleine conscience dans ces programmes?
- Que pensez-vous du renforcement positif dans les programmes?

- Que pensez-vous de l'implication des parents dans l'efficacité d'un programme?
 - Quelle est la pertinence, selon vous, de tenir les parents au courant des thématiques abordées ou des activités mises en place?

Conclusion

- Globalement, qu'est-ce qui selon vous favorise la mise en place des programmes qui favorisent le développement socioémotionnel des enfants?
 - Quelles recommandations feriez-vous quant au contenu ou à la mise en place de ces programmes?

- Si vous aviez à créer un programme visant le développement des compétences socioémotionnelles, nommez-moi trois caractéristiques incontournables qu'il posséderait?

Remettre le tableau synthèse au participant. Ce dernier pourra me contacter ensuite s'il veut en discuter ou s'il a des questions.

Appendice D
Synthèse de l'analyse thématique – Participante 1

Rubrique	Thème		Énoncé	
La mise en place des programmes	Les acteurs	L'animateur du programme	La participante 1 nomme que de façon générale, c'est elle qui s'occupe des habiletés sociales. Elle ajoute qu'il est suggéré que ce soit un intervenant de la classe qui s'occupe du programme. Les mêmes mots sont alors réutilisés au quotidien (bombe, thermomètre, tempête dans un verre d'eau). Peu importe le statut de l'animateur, c'est vraiment sa présence à l'école dans le quotidien des élèves qui importe : surveiller la récréation, se promener dans les corridors, etc. L'enseignante, quant à elle, est davantage significative pour les apprentissages académiques, donc moins vue comme une référence concernant les habiletés sociales.	
		Les enfants	<p>Leur nombre</p> <p>Leur âge</p> <p>Leur statut</p>	<p>Ses classes ont 7-8 élèves. Le maximum avec une clientèle spécialisée. En régulier : Plus de 15 élèves en maternelle ou plus de vingt pour les plus vieux, amène une gestion de classe en plus des habiletés sociales. Un groupe plus restreint ferait en sorte que les enfants se sentiraient plus en sécurité. Les enfants se sentent alors plus libres de parler de sujets difficiles.</p> <p>La participante 1 nomme que les ateliers d'habiletés sociales devraient commencer très jeune, au préscolaire et même en garderie. Plus la problématique est détectée tôt, moins il y a de chances de dégénérer. Le danger de commencer tôt serait que les enfants se tannent du contenu.</p> <p>La participante exprime qu'avoir des enfants du même âge biologique est aidant (3^e et 4^e année ensemble). Il existe alors suffisamment de similarités pour compenser les différences au niveau du développement émotionnel. Leur différence permet d'apprendre les uns des autres.</p>

Rubrique	Thème	Énoncé
	Les parents	<p>La participante nomme être confrontée à un manque de collaboration parentale et avoir fait face à des parents peu mobilisés. Donc, par souci financier, l'implication des parents a été retirée.</p> <p>Lorsque l'école participait à une recherche, les parents étaient invités à des soupers et avaient une compensation monétaire pour remplir le document de recherche. Ils réussissaient à aller les chercher comme ça. Les parents collaboraient alors davantage.</p> <p>Depuis la dernière année, l'école a de nouveau un conseil d'administration où les parents peuvent s'impliquer. Ils viennent alors prendre des décisions pour l'école. Les parents s'impliquent alors un peu plus. Il y a alors aucune compensation. Ces parents seraient alors probablement plus enclins à s'impliquer dans programme d'habiletés sociales pour leur enfant. Si les parents ne sont pas impliqués, les enfants ne peuvent pas alors réinvestir à la maison, explique la participante 1.</p>
	La direction	<p>La participante exprime que l'accueil du programme par le milieu dépend beaucoup de la direction en place. Lorsque l'école avait participé à un groupe de recherche, des fonds avaient été alloués à la mise en place du programme et la rigueur était de mise. La rigueur s'est pas la suite affaiblie par souci de temps, l'accent est mis sur la gestion de crises plutôt que sur la prévention.</p>
	Les rencontres	<p>Leur organisation</p> <p>La participante explique que souvent le déroulement ressemblait à ceci : retour sur la dernière rencontre, mise en situation, thème, jeu (fait réaliser des éléments aux enfants par une activité), fait verbaliser les enfants, devoir à compléter.</p> <p>Leur durée</p> <p>La participante 1 nomme qu'une rencontre doit durer maximum 30 minutes pour que les enfants en bénéficient.</p>

Rubrique	Thème	Énoncé
	<p>Leur fréquence</p> <p>Leur contenu</p>	<p>La participante nomme faire en moyenne un conseil par semaine et 1 à 2 activités sur les habiletés sociales par semaine. Le nombre de fois par semaine peut augmenter selon les besoins dans la classe, jugés par l'animateur. Ces ateliers sont mis en place toute au long de l'année, sauf en période d'examens. Au moins une opportunité de parler, une stabilité pour les enfants.</p> <p>La participante 1 nomme que certains programmes devraient être mis en place au complet, dû à la pertinence de leur contenu. L'animateur doit s'approprier le programme, selon sa personnalité.</p>
<p>Les facteurs influençant l'efficacité des programmes</p>	<p>Les caractéristiques des enfants</p>	<p>Leur disponibilité</p> <p>La participante 1 explique que si les enfants ont des réticences à participer, ces réticences ne restent qu'un temps. Plus le groupe est invité à participer, plus ils y prennent goût et s'investissent.</p> <p>La participante 1 exprime que les élèves doivent être disponibles aux ateliers. Après une activité sportive ou plus active, les élèves sont moins disposés au programme d'habiletés sociales. Le matin serait un meilleur moment que l'après-midi.</p> <p>Leur spontanéité</p> <p>La participante 1 exprime qu'il est important de suivre les enfants dans leur spontanéité. Ils peuvent beaucoup apprendre de ça. Cela permettrait d'en apprendre davantage sur leur vécu personnel et familial.</p> <p>Leur activation émotionnelle</p> <p>La participante 1 nomme que les ateliers d'habiletés sociales activent émotionnellement les enfants qui y participent, les rendant alors plus difficilement disponibles. C'est difficile pour eux d'aborder les émotions. La participante nomme devoir utiliser des stratégies pour encourager les jeunes à participer.</p>

Rubrique	Thème	Énoncé
Les caractéristiques de l'animateur	Son intérêt envers les ateliers	La participante explique que les ateliers mis en place dans le milieu pèsent beaucoup sur les épaules de l'intervenant. Des ateliers auront lieu si l'intervenant prend le temps de les organiser et a de l'intérêt pour le faire.
	Adapte le matériel selon la clientèle	La participante 1 explique qu'elle a souvent dû adapter les activités puisque ces dernières avaient tendance à désorganiser le groupe. Par exemple, certains ateliers nécessitent plusieurs déplacements. La participante 1 nomme préparer par elle-même le contenu des activités. Elle précise aussi avoir à adapter le contenu pour le rendre plus adéquat. La majorité des programmes préciserait mot à mot le contenu des programmes.
	Ses besoins	La participante 1 nomme qu'elle aimerait avoir des ateliers à utiliser dans des moments opportuns. Un coffre à outils à utiliser en cas de besoin, lors d'un conflit par exemple. Comme un guide face à certains comportements problématiques.
	Sa disponibilité	La participante 1 nomme que ce qui est aidant lorsqu'elle anime des ateliers est de se consacrer entièrement à l'animation en mettant tout le reste de côté.
	L'accordage avec le programme	La participante 1 nomme qu'il est important pour l'animateur que les activités fassent du sens pour lui et qu'il soit à l'aise de les animer. Les enfants le sentent, donc plus d'impact sur les enfants.
L'environnement	Manque de temps pour préparer les activités et les mettre en place	La participante 1 mentionne que peu de temps est réservé par le milieu pour que l'animateur puisse préparer ses ateliers. Elle précise qu'il est alors de l'initiative de l'animateur de prendre du temps pour préparer les activités. Une des ressources disponibles est un document rempli d'activités pour aborder différentes thématiques. Les intervenants doivent aussi gérer les urgences et mettre des priorités. Les habiletés sociales sont alors souvent mises de côté.

Rubrique	Thème	Énoncé
Les caractéristiques des activités	Manque de ressources	La participante 1 nomme qu'il y aurait aussi un manque de ressources et de matériel. Les programmes d'habiletés sociales ne seraient pas nécessairement la priorité des directions.
	Manque de formation/ de soutien	La participante 1 nomme avoir reçu peu de formation et de soutien dans l'élaboration et la mise en place des activités visant le développement des compétences sociales.
	La présence d'un co-animateur	La participante 1 nomme qu'avoir une ou deux co-animatrices est aidant (comme une enseignante). L'une se centre sur l'apprentissage des habiletés sociales et l'autre gère les comportements.
	La mobilisation des parents	La participante 1 explique que l'implication des parents est nécessaire pour que des changements soient observables. L'idéal serait de remettre aux parents une lettre après chaque atelier sur ce qui a été abordé.
	Matériel concret	La participante 1 nomme que d'avoir du matériel concret est rassurant pour l'animateur. Par exemple, les guides détaillés d'animation sont aidants pour l'animateur, tout en laissant place à la créativité.
	Matériel qui répond à un besoin	<p>La participante 1 nomme ensuite que les activités qui répondent aux besoins de l'enfant au moment opportun entraînent plus d'efficacité : le conseil de coopération. Trois coupons : bons coups, je félicite et j'ai un problème. 1x par semaine, autour d'une table. Obligation d'y participer. Ex : problème dans le rang. Président du conseil : enfants qui président et lient les papiers. Qu'est-ce que tu ferais? Enfants décident des conséquences. Décident ensemble des solutions.</p> <p>La participante 1 ajoute qu'il y avait parfois des formulaires à remplir par l'enfant lorsque celui-ci vivait une situation difficile qui pouvaient être complétés par ce dernier. Ce document l'aide à décrire ses émotions et à mieux les gérer.</p>

Rubrique	Thème	Énoncé
		<p>Aide l'enfant à prendre conscience de ses réactions lorsqu'il vit des émotions. Aide à nommer les bons coups de l'enfant aussi, à reprendre un exemple où il a su bien gérer sa colère.</p> <p>La participante 1 nomme que les ateliers d'habiletés sociales permettent aux jeunes de s'exprimer. Lorsqu'un atelier est omis, il arrive que les enfants expriment le besoin d'en organiser un dans la semaine.</p>
	<p>Activités ajustées au développement de l'enfant/ éviter la redondance</p>	<p>La participante 1 nomme qu'il existe une certaine redondance dans le contenu des programmes appliqués année après année. Les enfants se tanneraient du contenu. La participante nomme la nécessité d'avoir un programme adapté pour chaque cycle, tout en reprenant les mêmes thèmes. Elle ajoute que parfois les ateliers ne sont pas assez concrets. Par exemple, apprendre à faire une demande : mise en situation, les enfants s'identifieraient moins à cela puisque la demande n'est pas fondée. Les ateliers doivent correspondre aux besoins des enfants dans le moment présent.</p>
	<p>La pleine conscience</p>	<p>La participante 1 nomme avoir déjà entendu parler de la pleine conscience, mais connaître très peu ce concept.</p>
	<p>Rigidité du programme</p>	<p>La participante 1 explique que parfois les formateurs nomment aux animateurs qu'ils doivent administrer le programme à la lettre et reprendre le contenu avec les jeunes absents. Toutefois, il est parfois impossible de reprendre le contenu en individuel avec l'enfant.</p>

Rubrique	Thème	Énoncé
	Les récompenses	<p>Étant donné qu'il est difficile pour les jeunes d'aborder les émotions, des stratégies sont utilisées pour les encourager à le faire. La participante 1 nomme avoir déjà utilisé des bonbons, des céréales, de l'argent scolaire pour les encourager à participer. La participante 1 nomme que les enfants sont plus motivés à participer lorsque des récompenses comme de la nourriture ou de l'argent scolaire leur sont offerts. Ceci permet de capter leur attention et d'aborder des sujets plus délicats comme l'hygiène corporelle. La participante 1 explique que les enfants ont alors quelque chose à gagner sur le moment. Toutefois, ils verraient difficilement l'effet à long terme d'accumuler de l'argent scolaire, c'est l'obtenir qui importe et sur le coup (récompense immédiate). Si l'argent scolaire fonctionne, c'est ce mode de récompense qui est utilisé. Avec l'argent scolaire, les enfants peuvent avoir un chocolat, un cours d'éducation physique supplémentaire, congé de dictée, apporter une collation spéciale, etc. La participante 1 explique la façon de mettre en place les récompenses. Au début, toutes petites choses sont récompensées et tranquillement, les récompenses sont données à la suite d'un délai. Cela les incitait à faire des bons comportements même sans récompense.</p>
Effets des programmes	Diminution des conflits et de la violence	La participante 1 mentionne avoir observé une diminution des conflits et de la violence dans l'école après avoir mis en place des ateliers d'habiletés sociales, lorsque le programme est maintenu à long terme. La communication serait alors meilleure entre les enfants (les choses se disent plus facilement).
	Amélioration de la chimie du groupe	La participante 1 ajoute avoir observé une amélioration de la chimie du groupe suite aux ateliers. Les enfants auraient des relations plus proches et plus saines une fois le programme en place. Ils seraient plus sensibles aux autres et à leur accueil dans le groupe.

Rubrique	Thème	Énoncé
	Les effets liés aux objectifs des ateliers	La participante 1 précise que les résultats étaient plus facilement observables à la suite d'un conseil plutôt qu'à un atelier sur un sujet spécifique. Le conseil travaillait davantage des problèmes ciblés de notre classe. Elle explique aussi que ce qui est travaillé dans un atelier doit être réinvesti dans le quotidien pour avoir de plus grands effets.
	Les changements observés par les enfants	La participante 1 explique que les enfants réaliseraient les changements qu'ils ont effectués. Plus précisément, les enfants sont capables de voir les bons coups et améliorations des autres. Ils seraient alors plus sensibles aux autres. Il serait aussi plus facile pour eux de nommer des éléments positifs qui concernent les autres plutôt qu'eux-mêmes (à long terme).
	Langage commun	La participante 1 nomme que le programme permet une uniformité dans le langage utilisé pour aborder une problématique avec l'enfant.
	Plus grande sensibilité aux autres jeunes de la classe	La participante 1 nomme un exemple où ils ont fait une grosse bombe (bricolage) et chaque enfant devait nommer ce qui pouvait la faire exploser. Le bricolage était ensuite conservé en classe de façon à ce que tout le monde se rappelle ce qui peut déclencher une colère chez ses pairs.
	Prérequis pour les apprentissages	La participante 1 nomme que les habiletés sociales seraient un préalable aux apprentissages. Un élève trop affecté émotionnellement et ne sachant pas comment se comporter (lever la main avant de parler, prendre son rang) n'est pas disponible aux apprentissages. La participante explique qu'à ces moments, l'enseignement d'habiletés sociales est de mise.

Ce qui favoriserait la mise en place d'un programme :

- Avoir plus de ressources;
- Avoir plus de concret, activités dans le quotidien;
- Plus de temps de préparation;
- La co-animation active;
- Avoir quelqu'un de l'extérieur qui vient faire des animations, amène une autre facette, voir réactions des élèves;
- Avoir des petits groupes;
- Parler davantage d'estime de soi, les enfants sont démunis, l'intervenante ne sait pas comment intervenir à ce niveau;
- Elle aimerait connaître davantage sur l'attachement, dans le concret quoi faire avec ces enfants;
- Le conseil fonctionne beaucoup, part directement de leurs besoins, permet d'y répondre, implique les enfants.

Trois éléments les plus importants d'un programme créé par toi :

- Les normes sociales : comment répondre, la politesse;
- Comment être dans une classe : lever la main, prendre les rangs, gérer le bruit, gérer les relations aux autres, accepter les « non », la colère, comment régler les conflits par eux-mêmes;
- L'estime de soi;
- L'hygiène : se changer tous les jours, se laver tous les jours.

Appendice E
Synthèse de l'analyse thématique – Participante 2

La mise en place des programmes	<p>L'animateur C'est le rôle des éducatrices et des éducateurs spécialisés. Les éducateurs élaborent un plan de match au début de l'année : aborder tel sujet avec tel niveau. Élaboration d'un calendrier. Une conseillère pédagogique s'occupe des habiletés sociales. L'éducatrice peut s'y référer. Une fois que l'éducatrice connaît mieux ses élèves, après le premier bulletin, l'éducatrice peut bâtir des sous-groupes selon des besoins plus spécifiques de certains élèves.</p> <p>Si c'était quelqu'un de l'extérieur qui viendrait. Il est possible de le voir via un organisme. Aborde le harcèlement. L'éducateur est présent pour être capable de rattraper les situations. C'est seulement ponctuel.</p> <p>Si quelqu'un vient de l'extérieur, ça vient régler le problème de l'horaire de l'éducatrice, de la non-disponibilité.</p> <p>Lorsque l'animateur fait partie du personnel de l'école, il est présent partout ensuite avec les élèves : cour d'école, le midi. Le contenu est donc rattrapable.</p> <p>Dans l'école, on travaille sur 4 valeurs dans l'année : respect, autonomie, honnêteté, estime de soi, deux mois chacune. L'éducatrice fournit plein de matériel pour travailler les valeurs.</p>
	<p>La direction La participante 2 nomme n'avoir jamais eu de formation sur les habiletés sociales. Son rôle est plutôt de présenter le calendrier des habiletés sociales aux enseignants, d'inviter des organismes, de coordonner le tout.</p>
	<p>Les parents Suivi de sous-groupes : les parents sont alors avertis à la suite d'une problématique. Demande aux parents de communiquer avec elle au besoin.</p> <p>Par la bande, le parent suit l'activité. Si le parent demande, on peut le guider dans ses interventions. Plus de suivi avec les parents d'enfants qui ont un trouble de comportements. Les parents sont alors invités et ils s'entendent sur la façon d'atteindre les objectifs.</p> <p>Quand le parent soutient l'école dans son fonctionnement, dans ses règles, ça va plus vite. Plus ça va, plus c'est difficile d'avoir l'implication des parents. Les parents ne sont pas toujours disponibles à échanger avec l'école. Il y a différentes gardes partagées. Ça devient de plus en plus difficile d'avoir le lien avec les parents surtout en milieu défavorisé.</p>

Les jeunes

La participante 2 explique que les enfants au régulier vont aller plus loin. En trouble de comportements : message au je, dire ce que j'ai à dire, le dire correctement, c'est la base. Avec les enfants en trouble de comportements, on est plus dans l'intervention, au régulier plus dans la prévention. Dans chaque classe de TC, il y a une éducatrice. Ce sont les éducatrices qui s'occupent des habiletés sociales. Les habiletés sociales se travaillent plus en individuel dépendamment de la problématique. Elles font souvent des retours en grand groupe, tous les jours. À la suite de la récré, par exemple, il y a un retour en grand groupe, qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment. Dans une des écoles où travaille la participante 2, ils travaillent beaucoup le respect de la différence étant donné leur clientèle. Les nouveaux arrivants ne parlent pas tous français. Cela demande beaucoup d'adaptation aux enfants.

LEUR ÂGE

Après Noël de 1^{re} année, 6 ans et demi. Pour retenir un peu ce qui est dit, à sa hauteur. Plus grand impact après 6 ans et demi. Échanges et expression facilitées.

Il y aurait du matériel pour tous les groupes d'âge, jusqu'au CPE.

CLIENTÈLE VISÉE

Dans un monde idéal, la participante 2 nomme que chaque enfant aurait droit à son atelier. Par rapport à son propre défi : gestion de la colère, comment se faire des amis. La réalité est autre. La moitié de ses élèves ont un suivi dans l'année en habiletés sociales. Entre 4 à 8 rencontres, lorsqu'en sous-groupes.

NOMBRE

Entre 3 et 5. Pour les sous-groupes. Même problématique avec le même groupe d'âge. L'enfant de 1^{re} année ne réfléchit pas comme celui de 5^e. Parfois, elle fait des sous-groupes ponctuels selon les besoins.

Les
rencontres

LEUR ORGANISATION

En grand groupe : arrive avec un thème, activité ludique (fait participer les enfants avec une activité), petites séquences de 10 minutes.

Il y a beaucoup d'habiletés sociales utiles dans une semaine, moins structurées, moins identifiées. Au service de garde, à la salle de bain, il y a des habiletés sociales. C'est au quotidien. Ce n'est pas juste lors des rencontres organisées.

LEUR DURÉE

Une période : 54 minutes.

LEUR FRÉQUENCE

L'éducatrice offre en moyenne 4 rencontres par groupe par année. Plus les sous-groupes. 4 sous-groupes semaine. Sur un horaire à temps partiel. Entre 4 à 8 rencontres, lorsqu'en sous-groupes.

LEUR CONTENU

Plan de lutte : violence et intimidation. Une priorité : code de vie, règles de cour d'école.

Avec Jasmin Roy, programme contre l'homophobie et l'intimidation, elle est dans l'obligation de présenter ce programme tandis que les programmes d'habiletés sociales non. Ce qui est véhiculé dans les médias sera ensuite plus susceptible d'être approuvé par le CA et donc d'être mis en place dans les classes.

LES OBJECTIFS

Être bien dans son milieu. Prévenir l'anxiété. À tous les niveaux, ils ont des outils adaptés à leur âge (souffler la chandelle à la suite d'un cours d'éducation physique). 4-5-6^e année : en lien avec les résultats du ministère, les enfants sont préparés. Bilans de fin d'année.

Vivre ensemble. Ateliers sur la différence étant donné la clientèle (répond aux besoins de l'école).

Vague de pleine conscience dans la commission scolaire : prendre conscience de qui tu es au moment où tu es. Pas encore implanté. Les gens sont assez libres de présenter ce qu'ils veulent, ils y vont donc avec quoi ils sont bien. Change d'une personne à l'autre.

Ce qui favorise la mise en place	Le temps	Si l'éducatrice planifie sa rencontre, le mieux c'est quand elle peut échanger avec l'enseignante sur le contenu de l'atelier.
	L'implication des partenaires	L'implication de l'enseignante et de l'éducatrice, la collaboration entre l'éducatrice et l'enseignante. Une période où on souligne la fin d'une période où on a travaillé une valeur. Pendant deux mois, on a travaillé l'autonomie, on dit qu'on a été bon. L'activité était d'aller écouter un film à l'école secondaire. Ça peut aussi être souligné par des certificats. L'ouverture de tous les partenaires.
	L'expérience de l'éducatrice	Plus l'éducatrice et l'enseignante ont de l'expérience et de l'ouverture, plus les ateliers seront enrichissants. Plus l'éducatrice a de l'expérience plus elle peut mettre en place des interventions réalistes (donc plus courtes dans le temps), mais qui auront plus de chance d'être réalisées. Elle offre une base à chacun.
	Le contenu des ateliers	Ils peuvent contenir une partie théorique, mais ne pas contenir que cela. Se rapporter à des exemples concrets et quotidiens.
	La personnalité et l'expérience de l'éducatrice	La personnalité et l'expérience de l'éducatrice ont une influence sur la place que lui donneront les enseignantes, donc sur la place des habiletés sociales. Il lui est arrivé de constater que lorsqu'une éducatrice spécialisée vient tout juste de sortir de l'école, il arrive que les interventions d'habiletés sociales soient davantage théoriques. Les enseignants ont alors été invités à planifier l'activité avec elle. L'éducatrice connaît aussi moins bien les élèves.
	Renforcement positif	Ils ont décidé de faire autrement et de ne pas punir cette partie-là : les habiletés sociales. Au niveau des notes, beaucoup dans la punition. Va aller à l'aide aux devoirs vu que c'est difficile. Ils agissent autrement avec les habiletés sociales. Ils soulignent juste les bons coups.

Ce qui nuit aux habiletés sociales	Changement de personnel	Lorsqu'un membre du personnel part en congé, le remplaçant connaît moins les élèves et le fonctionnement de l'école. Cela a un impact sur la place qu'auront les habiletés sociales.
	Imprévus	Beaucoup de choses dans une journée peuvent venir bousculer l'horaire des habiletés sociales de l'éducatrice. Si finalement doit gérer une crise, la crise est priorisée. La gestion de crise est toujours prioritaire.
Ce qui influence la réussite	Réalité administrative	Le nombre d'heures du poste d'éducatrice. Les nouvelles sommes sont souvent investies sur le plan comportemental. C'est rare que ces sommes sont investies pour les habiletés sociales. La participante 2 trouve cela dommage puisque le comportemental et les habiletés sociales s'inter influencent.
	Valeurs personnelles	Impact des valeurs et les opinions des personnes. Une personne peut tolérer qu'un enfant crie si la porte est fermée, d'autres non.
	Publicisation des objectifs du programme	La participante 2 trouve que les objectifs des programmes ne sont pas assez publicisés. Elle nomme savoir que des programmes se donnent, mais ne réussit pas à m'expliquer le programme. Cela a comme conséquence qu'elle ne peut superviser son personnel sur la mise en place du programme. La réalité est que le temps est consacré aux urgences et les choses qui vont bien sont laissées de côté, comme les habiletés sociales.
	Espace entre les rencontres	La participante 2 nomme être déçue lorsque les ateliers ne peuvent être mis en place finalement. S'il y a trop d'espaces entre les ateliers, les jeunes ne peuvent faire des liens. À ce moment, l'horaire des ateliers est fait en fonction de la présence de la direction dans l'école. Alors, s'il y a une urgence, la direction s'en occupe pour que l'éducatrice spécialisée continue les ateliers.
	Application du programme	À force d'épurer, il est plus difficile de savoir ce qu'on donne. En même temps c'est toujours bien de pouvoir alimenter le contenu des programmes, de le mettre à sa main. Permet d'avoir une continuité si on garde un minimum du programme intact. Uniformité permet de voir où on est rendu et où on s'en va. Les éducateurs prennent des bouts de plusieurs programmes.

Impact des programmes	<p>Vie de groupe et respect des règles de vie</p>	<p>Ils ont déjà eu beaucoup de difficultés à l'entrée à l'école après la récréation : rang, conséquences. Ils ont travaillé ce problème en équipe : éducatrice, enseignants. Les habiletés sociales touchent aussi les valeurs. Ex : une conséquence des rangs : mettre l'élève au mur vs l'estime de soi. Un sous-groupe d'enfants qui causait plus de problème à ce moment a été créé par l'éducatrice. Personne n'a plus parlé des rangs. La problématique a été ciblée.</p>
	<p>S'exprimer plus facilement</p>	<p>Les interventions d'habiletés sociales ont aussi un impact sur comment les enfants vont nommer les différences. Plus grande ouverture aux niveaux des différences.</p>
Ce qui est le plus apprécié des programmes		<p>Quand ça vient aider le jeune individuellement. On favorise beaucoup les apprentissages académiques, mais comment se sentir et comment se débrouiller comme individu dans la vie, l'école a un rôle à jouer là-dedans.</p>
Recommandations pour programmes plus fonctionnels		<p>Des programmes plus clé en mains. La personne qui porte le dossier, elle apprend par elle-même. Faudrait qu'elle n'ait pas à modifier ou ajouter.</p> <p>Plus d'activités déjà montées.</p> <p>Avoir des banques d'activités par problématique au lieu d'un programme. Quoi faire quand telle réaction de l'élève.</p>
Trois caractéristiques essentielles d'un programme		<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptable. Pour le même thème mais pour différents âges. 2. Lieu d'échanges. L'éducatrice se retrouve seule avec le dossier. Se concerter pour mieux aider. 3. Plus défini dans l'horaire, comme une matière à part entière. Surtout au primaire. Au secondaire, c'est plus inscrit dans le concret, dans les interventions au quotidien.