

Table des matières

	p
SOMMAIRE	ii
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES SCHÉMAS	xii
LISTE DES APPENDICES	xiii
REMERCIEMENTS	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES	6
1.1 Effets liés aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale	7
1.1.1 Prévalence des problèmes d'adaptation	9
1.2 Importance de l'évaluation des processus d'implantation de programmes	10
1.3 But de la recherche	11
1.4 État des connaissances	12
1.4.1 Internationalisation des savoirs en sciences de l'éducation	13
1.4.1.1 Rôle des échanges internationaux pour les enjeux en éducation	13
1.4.2 Recommandations de l'Inserm pour des action préventives	16
1.4.2.1 Intervention précoce : des programmes préventifs en milieux préscolaires	18
1.4.3 Problèmes d'adaptation scolaire et sociale ou d'inadaptation ? : Une question complexe	20
1.4.4 Choix d'une approche d'intervention	22
1.4.4.1 Approche centrée sur les facteurs de risque et de protection	23
1.4.5 Programmes d'intervention précoce	27
1.4.5.1 Types de programmes : universel, mixte et clinique	28
1.4.5.2 Programmes ciblant le développement social	29
1.4.5.3 Évaluation de l'implantation de programmes éducatifs	34
1.4.5.4 Règles d'implantation d'un programme	37
1.4.5.4.1 Facteurs liés au programme	38
1.4.5.4.2 Facteurs liés à la formation initiale	41
1.4.5.4.3 Facteurs liés au milieu et à l'intégration du programme ...	42
1.4.5.4.4 Facteurs liés aux personnes	43

1.5 Questions et objectifs de la recherche	44
1.6 Retombées prévues	44
1.7 Démarche de recherche	45
1.8 Approche méthodologique	45
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL SPÉCIFIQUE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE	47
2.1 Programme à la base de la présente recherche	48
2.1.1 Assises théoriques au cœur du programme	49
2.1.2 Paradigmes épistémologiques : du constructivisme au socioconstructivisme	54
2.1.3 Rôle de la cognition sociale dans l'adaptation scolaire et sociale	55
2.1.4 Résolution de problèmes dans une perspective de processus de traitement de l'information	59
2.2 Approche collaborative	63
2.3 Bases conceptuelles de la recherche-formation	64
2.3.1 Co-construction entre les partenaires concernés	64
2.3.2 Caractéristiques de la double dimension de la recherche-formation	65
2.3.3 Médiation entre communauté de recherche et de pratique	67
2.3.3.1 Co-situation	67
2.3.3.2 Co-opération	68
2.3.3.3 Co-production	69
2.4 Plan de recherche	70
2.4.1 Démarches éthiques préalables	70
2.4.2 Sélection d'une approche méthodologique mixte	71
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	75
3.1 Participants	76
3.1.1 Portrait du milieu et des participants	77
3.2 Mise en contexte	78
3.2.1 Premier mois : septembre 2006	79
3.2.1.1 Rôle à l'étape de la co-situation	80
3.2.2 Deuxième et troisième mois : octobre et novembre 2006	81
3.2.2.1 Rôle à l'étape de la co-opération	82
3.2.3 Rencontres de formation pour l'application du programme	83
3.2.3.1 Rôle à l'étape de la co-production	86
3.3 Instrumentation et procédures	87
3.3.1 Collecte de données qualitatives	87
3.3.1.1 Observation participante	87
3.3.1.2 Entrevues semi-dirigées	91

3.3.2 Collecte de données quantitatives	93
3.3.2.1 Questionnaire : Évaluation qualitative de la satisfaction (ÉQS)	93
3.3.2.2 Questionnaire : Échelle d'appréciation des participants (ÉAP)	94
3.3.2.3 Questionnaire : Adaptation psychosociale de l'enfant (APSE).....	94
3.4 Méthodes d'analyse	96
3.4.1 Triangulation	97
3.4.2 Analyse inductive générale	98
3.4.3 Analyses statistiques	100
 CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	 102
4.1 Analyses qualitatives	103
4.1.1 Analyse des entrevues semi-dirigées.....	103
4.1.2 Traitement qualitatif des questions Q6,Q7 et Q9 du ÉQS.....	105
4.2 Analyses quantitatives du ÉQS, du ÉAP et du APSE.....	107
4.2.1 Analyse du ÉQS.....	107
4.2.2 Analyse du ÉAP	111
4.2.3 Analyse du APSE	116
 CHAPITRE 5 : DISCUSSION	 123
5.1 Facteurs associés à la réussite ou à l'échec de l'implantation	124
5.1.1 Le programme	124
5.1.2 Appropriation et application du programme	126
5.1.3 La formation	126
5.2 Perceptions psychoéducatives	130
5.2.1 Prévention des problèmes d'adaptation scolaire et sociale	130
5.3 Recommandations	133
5.4 Conclusion	134
5.4.1 Limites de l'étude	135
 RÉFÉRENCES	 137
APPENDICES	145

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des participants	77
Tableau 2 : Nombre d'enfants participants par section	78
Tableau 3 : Instruments et passation	96
Tableau 4 : Résultats de l'analyse inductive des entrevues semi-dirigées	104
Tableau 5 : Résultats de l'analyse inductive des questions 6, 7 et 9 du ÉQS	106
Tableau 6 : Description des indices quantitatifs du ÉQS et des procédures de codification.....	108
Tableau 7 : Description des regroupements obtenus pour les items quantitatifs ÉQS....	109
Tableau 8 : Description des regroupements de sujets obtenus à partir des trois dimensions du ÉQS.....	109
Tableau 9 : Regroupements sémantiques des items du ÉAP, selon Gagnon (1998)	111
Tableau 10 : Description des nouvelles dimensions dégagées pour le ÉAP	113
Tableau 11 : Résultats moyens des sujets aux 12 descripteurs du APSE.....	117
Tableau 12 : Description des modes de fonctionnement psychosocial des enfants dégagés par l'analyse de regroupement hiérarchique des 12 descripteurs .	119
Tableau 13 : Description des trois regroupements de sujets obtenus à partir des trois modes d'adaptation psychosociale dégagés du APSE	120

Liste des figures

- Figure 1 : Illustration des profils d'enseignants dégagés à partir des dimensions issues de l'analyse statistique (déductive) du ÉQS 110
- Figure 2 : Illustration des quatre profils dégagés à partir des scores des enseignants aux dimensions du ÉAP produites dans cette étude. 115
- Figure 3 : Illustration des trois modes d'adaptation psychosociale des enfants au prétest et au posttest selon les évaluations des enseignants au APSE..... 122

Liste des schémas

Schéma 1 : Démarche de recherche inspirée du modèle de Pinard (1997)	46
Schéma 2 : Modèle du traitement de l'information adapté pour le programme ÉcoEnfant (Gravel et al., 2006; Pagé, Strayer et Reid, 2001; Crick et Dodge, 1994).....	62
Schéma 3 : Description du projet de recherche-formation selon le modèle élaboré par Desgagné et al. (2001).....	74

Liste des appendices

Appendice A :	Le calendrier des activités	145
Appendice B :	Le canevas d'entrevue semi-dirigée	147
Appendice C :	Le questionnaire ÉQS	149
Appendice D :	Le questionnaire ÉAP	153
Appendice E :	Le questionnaire APSE	155
Appendice F :	Certificat d'éthique étudiant.....	160
Appendice G :	Autorisation de l'Inspecteur d'Académie des Alpes-Maritimes.....	162
Appendice H :	Lettre de consentement.....	164

Remerciements

Ce mémoire traite du processus d'implantation d'un programme de prévention sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels afin de contrer les problèmes d'adaptation scolaire et sociale chez les enfants de trois à cinq ans et de l'apport des échanges et d'alliances lors d'activités internationales entre le Québec et la France. Cette recherche a pu être élaborée grâce à la participation financière de la CREPUQ.

La richesse de ce mémoire tient en grande partie par la rencontre et la collaboration de nombreuses personnes lors de sa réalisation. Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice France Gravel qui, malgré les épreuves, a su m'accompagner et me diriger dans ma recherche. Sans sa présence, je n'aurais pu bénéficier de rencontres internationales exceptionnelles.

Réalisé en partie en France, ce mémoire a été grandement imprégné de la collaboration de Monsieur Philippe Compagnone et de Monsieur Fred Strayer de l'Université de Bordeaux2. Je leur suis entièrement reconnaissance pour le soutien méthodologique à l'élaboration de ce mémoire de recherche.

Un merci tout spécial à tous les enseignants de l'école de Nice qui ont, par leur générosité, leur ouverture et leur engagement, contribué à la réussite de cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également à Madame Susie Lemay qui a su me former adéquatement pour le programme ÉcoEnfant et sa trousse *Solutou!*.

À Carl, mon compagnon de vie, mon conjoint, pour sa tolérance, son appui et son soutien lors de ces nombreux mois.

Des remerciements tout particuliers à la directrice de l'école de Nice et amie très chère, sans qui cette recherche n'existerait pas.

Introduction

Les préoccupations professionnelles de l'étudiante-chercheuse ont trait à la diversité des problématiques rencontrées chez les élèves : troubles du comportement, intimidation, violence, désengagement, pour ne citer que ces exemples. Les limites des interventions, en tant qu'enseignante, et celles du milieu scolaire ont suscité plusieurs réflexions. Praticienne bien formée et engagée, pourquoi alors ses interventions se retrouvaient-elles limitées ? Pourquoi les ressources mises à la disposition des écoles ne permettent-elles pas de provoquer pleinement les changements persistants requis pour favoriser l'adaptation des enfants en difficulté ? Ces premières questions ont motivé la réalisation de la démarche de maîtrise.

Au Québec, malgré des politiques gouvernementales en santé et services sociaux pour prévenir les problèmes liés à l'adaptation scolaire et sociale, les actions restent peu efficaces et les problématiques demeurent persistantes. Ce constat a mené plus loin les réflexions de celle-ci. Sommes-nous le seul pays à être aux prises avec des problématiques liées à l'inadaptation scolaire et sociale ? Certains problèmes particuliers à l'éducation ne méritent-ils pas qu'on leur accorde une importance internationale ? La nécessité d'échanger sur les connaissances et les pratiques actuelles en prévention de l'inadaptation l'a conduite à développer un mémoire axé sur une expérience internationale de recherche en éducation. De plus, ce projet se veut autant une activité de recherche qu'une activité de collaboration. Les apports, tant du Québec que de la France, permettent de mettre à profit le savoir-faire reconnu dans les deux pays concernant l'éducation en général.

Plus particulièrement, la collaboration de recherche mise sur l'existence de programmes de prévention en milieu préscolaire au Québec et sur la structure du «Ministère français de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche», qui offre des services à tous dès l'âge de trois ans, pour aborder la comparaison des visions et des manières de faire des participants (étudiante québécoise et enseignants français) des deux cultures. De plus, en France, les enfants sont regroupés dans une même institution jusqu'à l'âge de cinq ans. Ce qui

s'avère positif, puisqu'un grand nombre d'enfants peut tirer profit d'une intervention préventive. Ce contexte offre aussi une occasion d'enrichissement pour la participante québécoise. En somme, l'internationalisation est une orientation souvent évoquée comme porteuse de transformations locales, par le partage de visions culturelles différentes que cela comporte. Tout en étant centré sur les moyens de prévention de l'inadaptation sociale et scolaire, le projet de recherche est aussi une occasion de mettre à l'épreuve durant cette expérience personnelle, les nombreuses affirmations supportant la richesse de ce type d'échanges entre pays francophones.

Le présent projet de collaboration a été réalisé avec une équipe d'enseignants français en quête de stratégies efficaces afin d'aider les enfants à risque. Il vise à évaluer le processus d'implantation d'un programme préventif et à recueillir les représentations de l'adaptation psychosociale de leurs élèves par les enseignants. Celles-ci proviennent de leurs réponses aux différentes méthodes d'évaluation utilisées dans la recherche (entrevues, questionnaires, observation participante).

Six enseignants participants ont implanté le programme ÉcoEnfant, qui cible les habiletés sociocognitives à la résolution de problèmes interpersonnels, auprès d'élèves âgés de trois à cinq ans. Le modèle socioconstructiviste qui oriente ce programme éducatif propose d'étudier les interactions sociales entre pairs, mais également de permettre à l'enfant de développer, au moyen de pratiques psychopédagogiques adaptées, des stratégies de résolution de problèmes. Celles-ci lui permettant de mieux s'adapter à ses différents contextes de vie, d'où l'intérêt d'emprunter ce courant théorique puisqu'il représente une avenue intéressante pour prévenir l'émergence des problèmes d'adaptation scolaire et sociale.

Cette étude utilisant les dimensions exploratoire, descriptive et collaborative n'a pas visé à mesurer l'efficacité du programme de prévention proposé, mais à rendre compte du

phénomène de l'adaptation scolaire et sociale par l'intermédiaire d'un programme préventif dont le processus d'implantation est évalué durant une application initiale. L'approche centrée sur les facteurs de risque et de protection a été retenue afin de comprendre pourquoi certains enfants n'ont pas de problèmes d'adaptation, contrairement à d'autres. Les objectifs des approches préventives consistent à améliorer les capacités d'adaptation des enfants. Le programme proposé (ÉcoEnfant) et la trousse d'application Solutou! visent à répondre à un besoin d'instrumentation manifesté par les milieux préscolaires français.

La démarche de recherche a été orientée par l'évaluation du processus d'implantation de ce programme préventif d'éducation sociocognitive. L'étudiante-chercheuse a adopté une approche de type collaboratif (Desgagné, 1997; 1998; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001) pour entreprendre l'investigation de l'objet de recherche.

Cette position épistémologique est cohérente avec le but convoité et permet au milieu scolaire et universitaire d'explorer un objet en lien avec la pratique enseignante, de permettre un développement professionnel, sous l'angle de la formation, pour les enseignants et de co-construire un « nouveau savoir ».

Le mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier est consacré à la problématique à l'origine de cette recherche. Il est suivi d'une revue de la documentation sur l'objet d'étude qui préoccupe l'étudiante-chercheuse. Il regroupe trois grands thèmes de la recherche actuelle, c'est-à-dire l'internationalisation des savoirs en éducation, les notions d'adaptation et d'inadaptation et la prévention, qui est abordée selon l'approche centrée sur les facteurs de risque et de protection. Les différents programmes de prévention invoqués dans la littérature sont aussi documentés. Enfin, ce chapitre offre une synthèse de la démarche de recherche multidimensionnelle adoptée. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel spécifique de l'étude ainsi que les assises théoriques qui guident le programme d'éducation sociocognitive à

la résolution de problèmes interpersonnels. Ce cadre se termine par les questions de recherche, les objectifs poursuivis et les retombées attendues.

Le troisième chapitre résume le déploiement de l'expérimentation, en décrivant le caractère collaboratif et la méthodologie utilisée pour collecter les données. L'importance accordée à la collaboration en recherche et à la co-construction des savoirs s'accorde avec le choix d'une étude qualitative de type exploratoire. Une démarche qualitative permet la mise en commun d'observations, d'échanges d'expertises et d'analyses comparées liées aux différents problèmes de l'adaptation scolaire et sociale en milieu préscolaire. Le but s'avère essentiellement exploratoire et à cet égard, l'évaluation vise à identifier les éléments susceptibles de faciliter ou de nuire à l'implantation. Les résultats obtenus fournissent des informations explicites pour la prise de décision concernant la poursuite éventuelle de l'implantation du programme en milieu français, ainsi que pour la réussite de la démarche. Le quatrième chapitre présente l'analyse des données. Les résultats des analyses qualitatives et quantitatives sont explicitement exposés, ainsi que les méthodes descriptives et inductives utilisées. Le cinquième chapitre présente les résultats de la triangulation dans une discussion de l'ensemble des informations dégagées. Cette synthèse souligne les éléments convergents entre les informations obtenues par les multiples outils de la recherche. La technique de la triangulation permet ainsi d'approfondir la compréhension des différents résultats ainsi que de dégager des pistes pouvant orienter de futures recherches. Le chapitre se termine par la présentation des conclusions de l'étude et des limites à considérer. Ces derniers constats constituent des assises pour l'élaboration d'un autre projet de recherche, solidement appuyé pour en augmenter les possibilités de contribuer à l'avancement des connaissances.

Chapitre 1

Problématique et état des connaissances

Dans la présente étude, agir quant au phénomène des problèmes d'adaptation scolaire et sociale par l'application d'un programme préventif est au cœur des intérêts de l'étudiante-chercheuse. La persistance des problématiques liées à ce phénomène conduit vers la recherche d'actions préventives et vers l'évaluation du processus d'implantation d'un programme.

1.1 Effets liés aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale

Comprendre le phénomène des problèmes d'adaptation scolaire et sociale ou, selon d'autres points de vue, le phénomène de l'inadaptation psychosociale est une tâche ardue pour tous les professionnels oeuvrant auprès des enfants. Les effets qui y sont associés constituent un défi redoutable à cause de leur complexité : la délinquance, la violence, l'intimidation, le décrochage scolaire, la consommation de stupéfiants, la dépression, le suicide, l'exclusion sociale et l'isolement sont tous des exemples de conséquences que peuvent engendrer les problèmes d'adaptation chez les enfants qui n'ont pas reçu l'aide adéquate (Vitaro et Gagnon, 2003; Jacques et Baillargeon, 1997). La complexité et les multiples facettes de ce phénomène (Terrisse, 2000) exigent de dresser un portrait des facteurs de risque et de protection afin d'expliquer ce phénomène hétéroclite qu'est l'adaptation scolaire et sociale. L'identification de ces facteurs est d'un grand avantage pour la planification et l'organisation des services à offrir aux jeunes (Toupin, Pauzé, Yergeau, Déry, Fortin et Mercier, 2003).

En France, un récent rapport de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2005) sur le trouble des conduites¹, une conséquence de conduite d'inadaptation (Rasseneur et Born, 2004), fait mention de la nécessité de poursuivre les actions concernant le repérage, le diagnostic, la prise en charge et la prévention de ce trouble. Le terme de trouble de

¹ Actuellement, dans le réseau scolaire québécois le terme utilisé pour désigner les enfants ayant des problèmes comportementaux est le suivant : élève ayant des troubles du comportement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Quant à la France, jusqu'à ce jour, le ministère de l'éducation de l'enseignement supérieur et de la recherche n'a élaboré aucune définition liée au milieu scolaire (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005). C'est pourquoi on retrouve la terminologie « trouble de la conduite » dans la littérature française puisque cette problématique est davantage connue du milieu médical, psychiatrique et psychologique.

la conduite exprime un comportement dans lequel sont transgressées les règles sociales (INSERM, 2005). Les caractéristiques des élèves en trouble de la conduite sont définies comme un ensemble de conduites qui sont répétitives et persistantes, par lesquelles sont bafouées les règles sociales (Zoccolillo et Huard, 1999).

À cet effet, le groupe d'experts constate, entre autres, qu'il existe peu de programmes de prévention en France pour aider les élèves aux prises avec cette problématique. Pour remédier à ce manque, l'INSERM (2005) recommande de mettre en place des programmes de prévention universelle précoce auprès des enfants du préscolaire :

Des programmes de prévention universelle, sélective et indiquée ont montré leur efficacité dans certains pays. Il convient d'adapter ces interventions à la France en tenant compte des spécificités et des pratiques locales. Ces expérimentations ont avantage à être réalisées dans le cadre d'études longitudinales pour permettre le suivi à long terme des effets des interventions. Le groupe d'experts recommande de réaliser des expérimentations pilotes fondées sur l'adaptation de programme de prévention validés et comprenant un protocole d'évaluation (processus et résultats). Les résultats pourront être diffusés à travers des rapports, manuels, revues scientifiques, sites internet. À partir de ces données, les interventions ayant fait la preuve de leur efficacité pourront être étendues à l'ensemble du pays. (p. 54)

Les milieux scolaires français sont préoccupés par l'apparition de comportements inadéquats chez certains enfants pendant la période de la petite enfance. Cette période constitue un défi considérable pour l'acquisition de nouveaux comportements et pour le développement cognitif et langagier (Keenan, 2003). De plus, selon le rapport de l'Inserm (2005), il apparaît essentiel d'identifier les facteurs précurseurs de risque. Au regard de la littérature, nombre de chercheurs appuient cette recommandation (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003; Vitaro et Caron, 2003; Fortin et Strayer, 2000; Terrisse, 2000, Trudel, 2000; Vitaro et Gagnon, 2000; Vitaro, 1998, 2000; Mangham, McGrath, Graham et Stewart, 1995). Actuellement en France, il existe un manque important en ce qui touche l'intervention préventive

et peu de structures éducatives utilisent des méthodes² adaptées, d'où la nécessité d'implanter des méthodes préventives, mais également de perfectionner le personnel éducatif à ces méthodes (Inserm, 2005).

1.1.1 Prévalence des problèmes d'adaptation

Dans les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), entre 15 et 30 % des enfants deviendront, un jour ou l'autre, à risque de développer des difficultés d'adaptation : échec scolaire, problèmes d'apprentissage ou de comportement (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement, 1998). Au Québec, 10 à 15% des jeunes vivront au cours de leur vie des problèmes d'adaptation (Ministère de la santé et des services sociaux, 2002). En France, l'intérêt croissant des impacts de l'inadaptation s'est multiplié. Des groupes de recherche tel le Centre de Recherche et d'Innovation dans l'Enseignement (CERI) ou l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) ont permis de mettre de l'avant de nouvelles mesures pour aider les élèves à risques, comme la lutte contre la violence à l'école (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006). Cependant, les milieux scolaires français disposent de très peu de données pour les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation et pratiquement d'aucun outil pour prévenir ou intervenir. Une seule étude fait mention de la prévalence du trouble de la conduite pour toute la France. Cette étude qui a été conduite auprès de 18 écoles primaires rapporte une prévalence de 6,5% du trouble de la conduite, une conséquence importante liée à l'inadaptation scolaire et sociale, dont 9 % chez les garçons et 3 % chez les filles (Inserm, 2005). Le Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisé et de l'Adaptation Sociale (CRESAS) constate que près de 50 % des enfants d'âge primaire ont subi un ou plusieurs échecs scolaires, et ce, à partir de l'âge de 6 ans (Perret-Clermont, 2000).

² Terminologie utilisée pour désigner les programmes de prévention.

1.2 Importance de l'évaluation des processus d'implantation de programmes

La littérature démontre clairement les conséquences néfastes des effets associés aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale ainsi que le besoin d'utiliser des outils efficaces pour prévenir et intervenir en milieu scolaire. La question de la validation des outils psychopédagogiques utilisés a été largement étudiée (Verlaan, Déry, Beauregard, Charbonneau et Pauzé 2006; Vadeboncoeur et Bégin, 2005). Cependant, l'évaluation de l'implantation d'un programme est une étape importante qui est souvent escamotée (Bilodeau, 2002; Ouellette, 2000, cité par, Rousseau, 2004). «Malheureusement, très peu de ces programmes, activités ou projets ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses au plan de leur implantation et de leurs impacts.» (Bowen, 2003, p.15). Pourtant, cette étape est déterminante puisqu'elle permet d'obtenir de l'information sur la réussite ou l'échec de l'implantation du programme. L'équipe de Rondeau (2003) fait état du manque de connaissances des facteurs qui doivent être considérés pour une mise en œuvre réussie d'un programme éducatif dans un milieu fermé de rééducation (Centre Jeunesse de Québec). À cet égard, l'évaluation d'un programme durant son processus d'implantation permet de fournir de l'information sur les améliorations à apporter à tout programme (Rousseau, 2004). En poussant plus loin cette démarche, cela permet également d'adapter les interventions à la communauté ciblée.

À la lumière des constats dégagés par les recherches sur la question de l'adaptation psychosociale, l'importance de l'intervention éducative précoce ciblant le développement des habiletés sociocognitives nécessaires à la vie en société apparaît incontestable, suite à la revue de la littérature présentée au chapitre deux. L'application d'un programme qui puisse guider les interventions du personnel éducatif en ce qui a trait au développement des habiletés sociocognitives à la résolution de problèmes interpersonnels chez les enfants du préscolaire a semblé offrir une expérience intéressante pour les partenaires qui se sont engagés dans la recherche.

Le visage lié aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale n'a pas de frontière. Il appert que c'est à la communauté scientifique internationale de concerter ses expertises pour mener à bien la lutte pour la prévention en milieu scolaire. La promotion d'échanges internationaux représente un enjeu majeur pour le développement des universités, mais également pour le développement de toutes les petites sociétés locales internationalement similaires (Gravel, 2006). La nécessité d'échanger sur les connaissances et les pratiques actuelles en éducation, tant au niveau des enseignants, des directions que des chercheurs, est de plus en plus d'actualité. C'est à ce titre que la recherche en collaboration s'impose par elle-même (Desgagné, 1997; 1998; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001). En ce sens, toute la communauté scientifique internationale doit s'unir davantage pour combattre les effets liés aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale.

1.3 But de la recherche

Dans la démarche de réalisation du projet de maîtrise, l'évaluation de l'implantation pilote d'un programme éducatif est une dimension très importante. Le but poursuivi est d'obtenir de l'information sur l'application possible du programme «ÉcoEnfant» auprès d'enfants français. L'expérimentation du programme de formation et de la trousse d'activités «Solutou!», qui sert d'objet de rassemblement pour cette recherche, s'inscrit dans une longue suite d'expérimentations de l'outil psychopédagogique «Solutou!» (Gravel, et al., 2006). Ainsi, l'accent de la démarche de recherche s'avère essentiellement formatif, c'est-à-dire que l'expérimentation vise à fournir un éclairage sur la prise de décision concernant la poursuite éventuelle des recherches amorcées afin d'intégrer des programmes de prévention auprès des enfants français. Donc, l'étude a pour but d'évaluer le processus d'implantation du programme préventif *d'éducation sociocognitive pour le préscolaire*, afin d'approfondir les connaissances pratiques associées à l'éducation sociocognitive.

Les informations recueillies serviront à évaluer, à l'aide des méthodes de mesure sélectionnées, les facteurs pouvant faciliter ou nuire à l'implantation du programme en milieu préscolaire français, espérant ainsi mieux comprendre comment l'éducation sociocognitive peut répondre aux besoins d'actions préventives énoncés par le gouvernement français. Par cette démarche, la recherche vise aussi à documenter le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale, selon les représentations des enseignants français, évaluées à deux reprises durant la recherche. Cette stratégie permet de décrire les changements dans les représentations rapportés par les enseignants quant au niveau d'adaptation des élèves à la suite de l'expérimentation. Ces informations serviront à documenter le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale et seront aussi utilisées pour identifier les éléments du programme devant être maintenus, transformés ou abandonnés.

1.4 État des connaissances

Pour cette étude, trois thèmes de recherche ont été soulevés. Pour comprendre la recherche interculturelle en partenariat, un portrait de l'internationalisation des savoirs en contexte interculturel sera dressé afin d'expliquer l'importance actuellement accordée à la mise en commun d'observations, d'expertises et d'analyses comparées. Ensuite, les concepts liés aux différents problèmes de l'adaptation scolaire et sociale en milieu préscolaire sont présentés. Par cette démarche, il y a le désir de mieux comprendre le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale par une approche descriptive et ainsi d'en saisir les différentes implications pour l'intervention éducative. Le tout sera exposé à l'aide de l'approche centrée sur les facteurs de risque et de protection. Enfin, un tableau des différents programmes de prévention en milieu scolaire sera dressé et un portrait des différents aspects et facteurs d'évaluation du processus d'implantation du programme sera libellé afin de faire ressortir la dimension descriptive de cette étude.

1.4.1 Internationalisation des savoirs en sciences de l'éducation

Depuis plusieurs années, nombre d'universités s'internationalisent permettant ainsi d'échanger avec des chercheurs d'autres pays afin de trouver des solutions aux différents problèmes, notamment en éducation. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les phénomènes de l'internationalisation de l'éducation et de l'institutionnalisation croissante de la mobilité internationale des étudiants. La section présente les enjeux de l'internationalisation dans le partage des savoirs en éducation.

1.4.1.1 Rôle des échanges internationaux pour les enjeux en éducation

Les échanges de savoirs et de connaissances semblent exister depuis toujours (Gaillard et Gaillard, 1999). Au Québec, la Stratégie d'internationalisation de l'éducation, qui a vu le jour en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002) a impliqué de favoriser la mobilité étudiante par la mise en oeuvre d'une politique à cet effet. Cette politique vise : 1) à intégrer une dimension internationale au contenu des programmes d'études et de formation; 2) à accroître et à faciliter la mobilité des connaissances et des personnes, tant des étudiants que des professeurs et des enseignants; 3) à rendre les programmes québécois d'éducation et de formation accessibles à un plus grand nombre de partenaires canadiens et internationaux; 4) à exercer et faire connaître la compétence du Québec en éducation sur le plan mondial. Ces perspectives de développement de l'internationalisation de la formation universitaire des étudiants s'inscrivent tout simplement dans cette nouvelle tendance que représente la mobilité étudiante des pays de l'OCDE (OCDE, 2004a).

Cette politique s'observe également en Europe par la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui depuis 1998 a connu un essor fulgurant grâce à la Déclaration de

Bologne (Conseil supérieur de l'éducation, 2005), à laquelle participent maintenant 40 pays européens. Les différents gouvernements nationaux se sont dotés de mesures concrètes axées sur la mobilité étudiante, afin de développer des activités internationales par l'entremise de programmes d'échanges, tel que ERASMUS. Quant à la France, les politiques publiques françaises témoignent de la préoccupation croissante des questions de mobilité internationale des étudiants. À la demande du ministère de l'Éducation Nationale, plusieurs mesures ont permis de mettre en place la création de divers organismes afin de favoriser l'internationalisation des universités françaises (Conseil supérieur de l'éducation, 2005 et West et Dimitropoulos, 2003). Par exemple, l'agence EDUFRANCE a pour mission de promouvoir l'offre éducative française à l'étranger, de coordonner la coopération éducative internationale et d'améliorer les conditions d'accueil des étudiants étrangers en France. Au Québec, le ministère de l'Éducation a implanté un Programme de bourses afin de favoriser la mobilité étudiante dans le cadre d'ententes bilatérales avec d'autres universités étrangères. Actuellement, nombre d'universités inscrivent des stratégies d'internationalisation à leur programme pour permettre aux étudiants étrangers de venir dans leur institution, mais également pour permettre à leurs étudiants d'internationaliser leur formation universitaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2005). À titre d'exemple, l'Université du Québec à Rimouski s'est affiliée avec le programme d'échanges étudiants de la CREPUQ (PÉE) permettant à leurs étudiants d'intégrer dans leur cursus universitaire une dimension internationale (stage de recherche, coopération internationale, participation à des colloques internationaux, apprentissages scientifiques et méthodologiques étrangers, etc.).

À l'heure actuelle, il est connu que les difficultés d'adaptation scolaire et sociale chez les enfants représentent un enjeu majeur en santé publique pour plusieurs pays occidentaux. Les dépenses en santé continuent d'augmenter dans les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006). Un tel constat permet de penser que plusieurs pays devront, afin de réduire la tendance actuelle, diminuer les dépenses dans

d'autres domaines, tel l'éducation, ou augmenter les impôts des particuliers. Les dépenses de santé ont augmenté à une telle vitesse depuis 1990 que tous les pays de l'OCDE, excepté la Finlande, ont été touchés. Les dépenses de santé totales représentaient pour le Canada 9.9 % du PIB en 2004, soit 1 point de pourcentage de plus que la moyenne des pays de l'OCDE qui se situe à 8.9 %. En France, 10.5 % du PIB en 2004 était attribué pour les dépenses totales en santé, ce qui représente 1.6 point de pourcentage de plus que la moyenne des pays. Pour Royer (2006), « un dollar investi en prévention permet de sauver 6 \$ en coûts sociaux » (p.16). Dans un récent rapport, Keenan (2003) recommande de poursuivre les études sur l'intervention précoce afin de faire avancer les politiques gouvernementales en santé et services sociaux.

La nécessité de se mobiliser relativement aux problèmes essentiels en éducation amène tout simplement les acteurs intéressés à opter pour des actions concrètes par des échanges spécifiques au niveau mondial. Les réflexions entreprises par l'UNESCO lors de la première « Conférence mondiale sur l'éducation pour tous » (Jomtien et Thaïlande, 1990, cité par Zachariev, 2002) démontrent le besoin, pour la communauté scientifique internationale, d'échanger, d'analyser et de compléter les connaissances actuelles en matière d'éducation :

Dans son souci de faire bénéficier le progrès de l'éducation, de l'évolution scientifique et technique, de l'expérience acquise dans toutes les parties du monde, ainsi que d'assurer la contribution des grands partenaires ou organismes susceptibles d'apporter leur savoir, leurs expériences et leurs moyens intellectuels est matière à la solution des problèmes de l'éducation [...]. (Zachariev, 2002, p. 220)

Les efforts déployés par l'UNESCO démontrent que la coopération et les échanges internationaux sont essentiels pour faire face aux nombreux défis de l'éducation (pauvreté, violence, alphabétisation, etc.). Plusieurs projets ont été mis de l'avant afin de promouvoir la diffusion des connaissances et des expériences en matière d'innovation en éducation. C'est à ce titre que la présente recherche s'inspire de cette philosophie internationale de partage pour faire avancer les actions en prévention par l'entremise de l'évaluation du processus

d'implantation d'un programme. Ceci permettra de trouver de nouvelles solutions viables pour contrer les effets pervers causés par l'inadaptation scolaire et sociale. L'avancée des connaissances sera source de solutions et permettra ultérieurement de réduire les coûts associés aux programmes sociaux et médicaux. L'éducation transfrontière contribue à développer des connaissances en éducation qui permettent aux sociétés, qui font des enfants, de répondre à leur préoccupation première, soit de trouver des solutions viables.

1.4.2 Recommandations de l'Inserm pour des actions préventives

Comme il vient d'être expliqué, certains problèmes spécifiques à l'éducation nécessitent la mobilisation internationale. En France, l'intérêt des impacts associés aux problèmes d'adaptation s'est multiplié. Des groupes de recherche, comme le Centre de Recherche et d'Innovation dans l'Enseignement (CERI) ou l'Institut national de la santé et de la recherche Médicale (INSERM) ont permis de mettre de l'avant de nouvelles mesures pour aider les élèves à risques, comme la lutte contre la violence à l'école (Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006). Présentement, les milieux scolaires français disposent de très peu de données sur les jeunes présentant des difficultés d'adaptation et pratiquement d'aucun outil pour prévenir ou intervenir. La nécessité de répondre à ces lacunes a conduit l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm, 2005) à produire une analyse approfondie des connaissances actuelles sur les troubles de la conduite en France, composante importante de l'inadaptation. Dans ce domaine, tout est à faire puisque les données sont inexistantes en France (Inserm, 2005). La majorité des interventions conduites auprès des jeunes en difficulté relève souvent du domaine médical et des instituts de réadaptation. L'Inserm (2005) a donc mis en place un groupe pluridisciplinaire d'experts pour faire état des connaissances sur le sujet. Le groupe d'experts a fait le point sur la littérature médicale et scientifique internationale. Cela leur a permis d'élaborer des recommandations pour répondre

aux besoins de la France concernant le repérage, le diagnostic, le traitement et idéalement la prévention du trouble.

À la suite de l'avancée des connaissances dans ce domaine, une série de recommandations a été dressée par le groupe de l'Inserm. Parmi les diverses recommandations, l'on relève la nécessité de sensibiliser les familles, les enseignants et le public en général à la reconnaissance des symptômes précoces du trouble des conduites, ou encore, le besoin d'améliorer le dispositif de dépistage dans la population en général. Parmi cet ensemble de mesures, deux recommandations touchent plus spécifiquement le projet de maîtrise : 1) implanter des méthodes et des programmes de prévention et 2) favoriser le développement de programmes de prévention de la violence dès l'enfance. Ces recommandations sont exprimées en ces mots :

Le groupe d'experts recommande de mettre en œuvre des programmes de prévention contre la violence très précocement au cours du développement de l'enfant. Au regard de la littérature, la période périnatale et préscolaire semble être plus favorable aux interventions de prévention du trouble des conduites et de la violence au sens large. (Inserm, 2005, p.51)

Il est indéniable que les milieux préscolaires et les garderies sont des terrains propices pour prévenir des problèmes d'adaptation scolaire et sociale (Emery et Toupin, 1997). Dans une perspective d'échanges et d'alliances des activités internationales, et sur un principe de réciprocité (Conseil supérieur de l'éducation, 2005), le projet de recherche s'arrime sur la mise en place d'actions préventives qui passent par l'intermédiaire d'un programme d'éducation sociocognitive à la résolution de problèmes interpersonnels (ÉcoEnfant) développé au Québec. L'apport du milieu français relève de la structure organisationnelle unique de leurs services institutionnalisés d'éducation de la petite enfance dès l'âge de trois, ou deux ans dans les milieux défavorisés. Le partage de ces deux réalités représente une avenue encore peu exploitée et prometteuse.

1.4.2.1 Intervention précoce : des programmes préventifs en milieux préscolaires

Le Québec s'est doté de plusieurs outils pour soutenir les jeunes enfants et leurs familles. On retrouve en effet plusieurs programmes permettant de prévenir et d'intervenir auprès de tous les élèves du préscolaire. On retrouve des programmes universels, tels que Fluppy (GRIP et CPEQ, 1991), First Step (Walker et al., 1998), vers le Pacifique (Centre Mariebourg, 1998a, 1998 b), Contes sur moi (Fréchette, Lapointe et Bowen, 2003) et un tout nouveau programme, *ÉcoEnfant et sa trousse Solutou!* (Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices, 2006). En France, jusqu'à ce jour, aucun programme de prévention pour les élèves du préscolaire n'a été répertorié.

La nécessité d'organiser et de mobiliser les ressources offertes en prévention des problèmes d'adaptation scolaire et sociale amène tout naturellement les acteurs intéressés à utiliser des stratégies novatrices afin de lutter efficacement contre les problèmes susceptibles de nuire au bon développement de l'enfant. Il est maintenant reconnu qu'une intervention éducative précoce est susceptible de modifier la trajectoire de développement des élèves présentant des risques de développer des problèmes ultérieurs (Sinclair et Naud, 2005; Sinclair, Naud, Robitaille et Lemay, 2004; Keenan, 2003; Bonnet et Strayer, 2000; Pagé, Gravel et Trudel, 1998 et Emery et Toupin, 1997). Les cinq premières années de développement de l'enfant représentent des moments charnières pour l'acquisition de nombreux comportements : socialisation, acquisition du langage, maîtrise de soi, développement affectif et cognitif ainsi que la capacité à tolérer la frustration (Keenan, 2003). De plus, des recherches indiquent que les comportements agressifs se développent dès les premières années de la vie scolaire, d'où l'impératif d'une intervention précoce en milieu éducatif (Massé, 1999). En somme, le contexte social dans lequel les enfants évoluent « leur permet d'élaborer très tôt des stratégies qui augmentent leur capacité à réguler les émotions et servent de comportements adaptatifs de rechange à l'agression » (p.1). La période préscolaire représente donc le meilleur moment pour

développer des comportements prosociaux et pour enseigner des stratégies adaptatives. À ce titre, le système universel d'éducation de la petite enfance en France représente un modèle pour développer des actions préventives, et ce, parce qu'il touche un grand nombre d'enfants.

De nombreux pays possèdent un système structuré d'éducation à la petite enfance, tels les États-Unis, la France ou le Canada. Les services éducatifs à la petite enfance de la France débutent avec l'école maternelle. À partir de trois ans,³ les enfants peuvent fréquenter l'école maternelle, et ce, jusqu'à l'âge de cinq ans. L'école maternelle française se divise en trois sections. Il y a la petite section qui accueille les enfants de trois ans⁴, la moyenne section accueille les enfants de quatre ans et la grande section accueille les enfants de cinq ans (Denault et Tremblay, 2000). La nouvelle tendance veut que l'on nomme ces trois sections le cycle 1 des apprentissages premiers. La grande section quant à elle chevauche deux cycles, celui des apprentissages premiers et celui des apprentissages fondamentaux. Ce dernier appartient au cycle 2 et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire (Auduc, 2005).

L'école maternelle structure ses apprentissages en cinq grands domaines d'activités : 1) le langage au cœur des apprentissages; 2) vivre ensemble; 3) agir et s'exprimer avec son corps; 4) découvrir le monde et 5) la sensibilité, l'imagination, la création (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2006).

La France est l'un des pays qui fait des besoins fondamentaux des enfants une priorité. Sa structure organisationnelle de la petite enfance touche plus de 90% des enfants de trois à cinq ans, grâce à la possibilité de fréquenter gratuitement l'école maternelle (Denault et Tremblay, 2000). En ce sens, le grand nombre d'enfants touchés par son service représente une avenue prometteuse pour la mise en place d'actions préventives destinées à aider les enfants à risque. De plus, la coordination entre les trois sections (petite, moyenne et grande)

³ L'entrée à l'école est obligatoire à partir de l'âge de six ans.

⁴ Il est possible d'accueillir les enfants de deux ans dans les écoles situées dans un environnement défavorisé (Auduc, 2005).

représente un avantage pour l'application d'un programme préventif, puisque les enfants bénéficient des activités éducatives en continu et concertées, et permet l'utilisation d'un langage commun chez les enseignants.

L'enjeu de l'éducation pour tous reste donc un défi de taille. Il apparaît incontournable d'accroître les connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale, et ce, par l'intermédiaire d'échanges internationaux et interculturels. L'éducation transfrontière contribue à développer des connaissances en éducation qui permettent aux sociétés, qui font de leurs enfants une préoccupation première, de trouver des solutions profitables.

1.4.3 Problèmes d'adaptation scolaire et sociale ou d'inadaptation ? : Une question complexe

Traiter de la prévention des inadaptations sociales suppose avant tout de définir les notions d'adaptation et d'inadaptation sociales. S'interroger sur les causes de l'inadaptation sociale invite donc tout logiquement à entreprendre d'en cerner les notions. Cette tentative sera faite à l'aide de quelques définitions.

Il est fort utile de s'attarder sur l'évolution du vocabulaire qui a participé à la construction des notions liées aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale ou à l'inadaptation. Cela permet de constater la difficulté à cerner ce concept et à saisir l'ampleur des questions qu'il soulève. La frontière entre ce qui est « normal » ou « pathologique » repose sur de multiples facteurs et sur une compréhension approfondie du phénomène de l'inadaptation. « L'absence de bonnes intégrations et de relations adaptées et harmonieuses avec le milieu où vit un sujet » (Larousse, p. 460) représente l'inadaptation. Or ce terme n'a pas de sens pris isolément :

On parle d'inadaptation familiale, scolaire, sociale ou professionnelle, dont l'origine peut être aussi bien une maladie ou une déficience qu'une exclusion sociale ou une mauvaise orientation professionnelle [...]. Pour le psychiatre montpelliérain R. Lafon, la notion d'enfant inadapté est "tantôt un jeune sujet que ses anomalies, l'insuffisance de ses aptitudes ou de son efficacité générale ou le défaut de son caractère mettaient en marge ou en conflit prolongé avec les réalités ou les exigences d'un entourage conforme à son âge et à son origine

sociale, tantôt un sujet dont les aptitudes et l'efficacité étaient suffisantes et le caractère normal, mais qui souffrait d'un milieu non-conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels, tantôt enfin un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu 'non conforme.' Ce qui donne trois grands types d'inadaptation : celle qui tient de l'enfant, celle qui tient du milieu et celle qui tient aux deux. (Larousse, p.460)

Les différentes conceptions liées à la terminologie de l'inadaptation ont été à l'origine des premiers centres médicopédagogiques, d'organismes de dépistage précoce et d'institutions spécialisées. Malgré une connotation négative, leurs contributions demeurent profitables. Il faut souligner que lorsqu'on parle d'inadaptation, on envisage une portée négative qui ne peut être conçue que par rapport à une disposition que l'on juge normale : l'adaptation. C'est donc ce concept qui sera retenu pour cette recherche (Prudhommeau, 1975).

Pour resituer l'adaptation, Sinclair et Naud (2005) utilisent la perspective darwinienne. Selon eux, celle-ci permet d'éviter de se perdre dans des définitions trop artificielles et pouvant être limitées sur le plan culturel :

Ainsi, l'adaptation est essentiellement, chez les êtres vivants, un processus par lequel l'organisme vivant est considéré comme un système dynamique ouvert, capable de percevoir certains aspects de son environnement et de se modifier, de façon à assurer sa survie ou celle des autres membres de son espèce. (p.31)

Cette définition implique selon ces auteurs que l'adaptation est représentée par toutes les formes de représentations et d'actions qui définissent les interactions entre les personnes et avec leur environnement social et physique. Une autre définition de l'adaptation vient appuyer les propos des auteurs :

Ensemble des modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre l'organisme et ses milieux de vie et en même temps, des mécanismes et processus qui sous-tendent ce phénomène [...] Les processus d'adaptation sont mis en œuvre chaque fois qu'une situation comporte un ou plusieurs éléments nouveaux, inconnus ou simplement non familiers. (Larousse, p.17)

Ces définitions s'avèrent utiles, car elles aident à spécifier les dimensions de l'adaptation scolaire et sociale. Dans la perspective présentée, l'apport de l'environnement social ne peut être exclu comme facteur de développement de l'individu. Par ailleurs, elles ne clarifient pas la question suivante : «Mais qu'est un problème?». Ce mot à lui seul est si largement diffusé qu'on ne pense même plus à le définir. Benoît (2005) a consacré un article complet aux multiples définitions dérivées du mot « problème ». Un parcours historique rapide lui a permis de situer le mot 'problème' comme ayant été certifié en français en 1380. De façon plus usuelle, le Grand Dictionnaire de la Psychologie (2000) permet de cerner et de renforcer la compréhension du terme. Couramment, il représente une «[...] tâche pour laquelle on ne dispose pas de procédure permettant de réaliser l'objectif à atteindre en respectant les contraintes de la situation.» (p. 715). Cependant, une définition beaucoup plus courante apparaît davantage appropriée dans ce contexte. «Difficulté souvent complexe à laquelle on est confronté.» (Larousse, 2005, p.867). Donc, on peut certes reconnaître que l'adaptation chez un enfant représente un processus fort complexe qui ne peut être pris isolément des différents contextes environnementaux (famille, école, société). Dans la section qui suit, deux perspectives concernant l'explication de l'adaptation scolaire et sociale seront confrontées.

1.4.4 Choix d'une approche d'intervention

Selon Bonnet et Strayer (2000), la majorité des études sur l'intervention précoce adopte une approche psychométrique centrée sur les variables. Cette approche, quoique très utilisée, ne permet pas selon les auteurs de situer dans leur contexte les dimensions de l'adaptation psychosociale. Pour dépasser les limites des études utilisant le modèle linéaire des facteurs de risque et de protection, ceux-ci préconisent un modèle holistique utilisant l'approche centrée sur la personne. « Cette approche 'centrée sur la personne' propose que l'individu est un tout qui se développe en fonctionnant simultanément sur les plans biologiques, psychologique et social,

dans un environnement. » (p.57). De plus, celle-ci permet de définir les dimensions de l'adaptation de l'enfant dans un contexte multidimensionnel. D'autres auteurs (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001) pensent également que l'approche systémique est une voie avantageuse pour produire des résultats significatifs et durables chez les jeunes en difficulté.

Dans cette perspective, une démarche centrée sur la personne plutôt qu'une démarche nomothétique, plus classique où la problématique est formulée en termes de variables sur lesquelles les individus diffèrent de façon quantitative, et non qualitative, permettrait une meilleure analyse des données (Compagnone, 1997). D'autres auteurs (Tessier, Tarabulsy et Provost, 1998) pensent qu'il est impératif de comprendre la représentation des différentes interactions de l'écosystème afin de comprendre le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale. En ce sens, Vitaro et Gagnon (2003) trouvent le modèle systémique avantageux puisqu'il permet de décider de l'efficacité d'un programme de prévention, d'en identifier les faiblesses et de permettre de développer de nouvelles stratégies d'intervention selon les niveaux proposés (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème). Les interactions relevant des différents niveaux de l'écosystème peuvent amener un enfant en situation d'adaptation ou d'inadaptation. Il est donc nécessaire d'intervenir sur les différents facteurs influençant l'enfant afin de prévenir les problèmes majeurs d'adaptation. Il faut ainsi comprendre les indices précurseurs, les structures ainsi que le fonctionnement des interactions sociales chez les enfants et leurs pairs dans le cadre d'un programme de prévention des problèmes (Tessier et al., 1998).

1.4.4.1 Approche centrée sur les facteurs de risque et de protection

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi certains enfants développent des problèmes d'adaptation scolaire et sociale. Les facteurs de risque servent à expliquer un phénomène et en comprendre les causes. Les facteurs de protection quant à eux servent à

comprendre pourquoi certains enfants échappent au développement de problèmes contrairement à d'autres (Vitaro et Gagnon, 2000). C'est pourquoi l'adaptation scolaire et sociale reste un phénomène complexe.

La recherche sur la promotion de la santé a toujours été axée sur la réduction des facteurs de risque et l'amélioration des facteurs de protection (Mangham, McGrath, Graham, et Stewart, 1995). Actuellement, les données des recherches permettent d'établir des liens étroits entre l'identification des facteurs de risque et les problèmes associés à l'adaptation scolaire et sociale (Vitaro, 1998). Les facteurs de risque servent à expliquer un phénomène et à en comprendre les causes.

Ces variables peuvent être de nature personnelle, familiale, sociale ou environnementale qui augmentent la probabilité d'apparition d'un problème d'adaptation. Certains auteurs utilisent l'expression "facteurs de vulnérabilité ou facteurs prédisposants" lorsque les facteurs de risque renvoient à des caractéristiques personnelles. Cette variable peut être concomitante ou antérieure au problème. Dans ce dernier cas, "le facteur de risque constitue un prédicteur ou un précurseur, lorsqu'il s'agit d'une forme encore bénigne du problème ultérieur annoncé. (Vitaro et Gagnon, 2000, p.71)

Selon la définition du concept de facteurs de risque de Gendron et al., (2003), il s'agit d'un évènement ou de caractéristiques dont la présence augmente la probabilité d'apparition ou d'aggravation d'un ou de plusieurs problèmes. Vitaro (2000) définit quant à lui un facteur de risque comme étant une variable de nature personnelle, familiale, sociale ou environnementale qui augmente la probabilité d'apparition d'un problème d'adaptation.

Selon le Centre ressource jeunes déficients (2003), on remarque que chez les enfants, entre deux et cinq ans, plusieurs présentent des problèmes d'interaction sociale, d'activité excessive, de l'inattention, des problèmes émotionnels et des comportements agressifs. De plus, il dresse une liste détaillée des facteurs de risque présents au préscolaire par exemple, tempérament difficile; niveau d'activité élevé; intensité de la réponse; faible capacité d'attention, de persistance et de persévérance; grande demande d'énergie, problème de l'humeur (irritabilité-impulsivité); problème d'adaptation et irrégularité biologique (sommeil, alimentation,

élimination). Ces facteurs sont prédictifs à long terme de problèmes comportementaux au primaire en plus de difficultés scolaires. À l'adolescence, il y a risque de diagnostic de désordre du comportement. Toutefois, le « tempérament » de l'enfant à lui seul n'est pas suffisant pour prédire des difficultés ultérieures. Il faut également tenir compte des caractéristiques parentales et environnementales.

À ce titre, on sait que le système familial joue un rôle important dans le développement de l'adaptation scolaire et sociale chez les enfants. Plusieurs facteurs peuvent être prédictifs de problèmes d'adaptation. Pour le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec (MESS, 2002), les milieux défavorisés et le jeune âge des parents représentent deux facteurs déterminants. Par ailleurs, les caractéristiques qui constituent la structure familiale, tels les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives ainsi que leur engagement face aux apprentissages de leur enfant sont associés aux difficultés d'adaptation scolaire et sociale (Fortin et Strayer, 2000).

Pour Schonert-Feichl (2000), très peu d'importance a été apportée au niveau des facteurs sociaux. Il souligne que les chercheurs ont souvent concentré leurs efforts afin d'examiner les facteurs individuels et familiaux et très peu ceux des milieux scolaires. En effet, la relation entre les élèves et les enseignants, le rejet par les pairs et la fréquentation d'amis inadéquats représentent des facteurs qui augmentent la probabilité de voir apparaître des problèmes de comportement. Enfin, l'école peut constituer un contexte social qui peut contribuer à prévenir les facteurs de risque ou encore à développer des facteurs de protection par rapport aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale (Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994).

Selon Vitaro et Caron (2003), les connaissances quant aux prédispositions liées aux facteurs de risque sont souvent mieux connues que les conditions liées aux facteurs de protection. Cependant, de plus en plus d'auteurs s'intéressent au rôle que jouent les facteurs de protection. Le concept de facteur de protection peut se définir comme étant un ensemble d'influences qui modifient, améliorent ou altèrent la réponse d'une personne à divers

évènements imprévus prédisposant à l'inadaptation (Rutter, 1985). Selon Rasseneur et Born (2004), l'étude des facteurs de protection est aussi connue sous le nom de résilience. « Ainsi, la résilience fait référence au phénomène selon lequel certains individus, en dépit d'une exposition à divers facteurs de risque, ne développent pas de conduite d'inadaptation.» (p.322). Pour sa part, Trudel (2000) précise que les facteurs de protection viennent atténuer les effets des facteurs de risque ou les effets du stress. Enfin, Terrisse (2000) explique que la résilience découle des interactions entre les facteurs de risque et de protection. Un enfant qui développe une attitude résiliente :

[...] résulte de l'apprentissage spécifique qu'il aura réalisé dans un contexte d'interactions sociales et dans la mesure où il aura été exposé de façon concomitante à un certain nombre de facteurs de risque ainsi qu'à des modèles ou à des expériences directes de conduites inverses aux conduites qu'un environnement pathologique manifeste de façon normative. Le concept de résilience implique donc la prise en considération de facteurs normatifs définissant une probabilité de conduites adaptatives jugées socialement inappropriées ainsi que, de façon parallèle, celle de facteurs de protection définissant une probabilité de conduites adaptatives sociales appropriées. (Terrisse, 2000, p.8)

Certains auteurs (Hawkins et Catalano, 1992, cités par Vitaro et Caron, 2003) ont développé une catégorisation de facteurs de protection : 1) les facteurs d'ordre personnel; 2) les facteurs d'ordre familial et 3) les facteurs d'ordre social. Ce classement permet de comprendre pourquoi certains enfants évitent la trajectoire de l'inadaptation contrairement à d'autres qui développeront des problèmes d'adaptation scolaire et sociale.

Certaines caractéristiques liées à l'enfant permettent de comprendre pourquoi ces variables atténuent les effets des facteurs de risque et contribuent à développer des capacités d'adaptation chez celui-ci. Le fait d'avoir un tempérament facile, une bonne estime de soi, une attitude positive envers la société et d'être sociable peut influencer, entre autres, les relations que l'enfant entretient avec ses pairs et les adultes (Rutter, 1985, Vitaro et Caron, 2003, Trudel, 2000). Ces facteurs peuvent également contribuer à protéger les enfants de milieux défavorisés.

Le milieu familial et les interactions de l'enfant avec l'adulte constituent des modèles qui influenceront son développement. C'est pourquoi avoir des parents équilibrés et affectueux ainsi que des relations significatives et harmonieuses avec un parent prosocial⁵ (Vitaro et Caron, 2003, Trudel, 2000) contrebalanceront la présence possible de facteurs de risque importants, tels la pauvreté, l'état dépressif d'un parent ou un milieu familial monoparental.

Au cours de son développement, l'enfant sera aussi influencé par différents milieux sociaux : garderie, école ou encore la communauté. Un enfant qui évolue auprès d'une personne significative extérieure au milieu familial ou qui développe des relations adaptées avec les pairs (Vitaro et Caron, 2003) bénéficie de facteurs qui prédisent l'adaptation sociale ultérieure.

En résumé, ce sont les interactions entre les facteurs de risque et de protection qui viennent influencer le niveau d'adaptation chez les enfants. De ce fait, les programmes de prévention précoce ont pour but de réduire les effets des facteurs de risque et d'augmenter le répertoire de facteurs de protection.

1.4.5 Programmes d'intervention précoce

Presque tous les chercheurs s'entendent actuellement quant à l'importance d'intervenir tôt pour prévenir l'apparition de problèmes d'adaptation scolaire et sociale. Depuis plus de trente ans, le Québec s'est doté de nombreux programmes de prévention précoce (Sinclair et Naud, 2005; Turcotte, Saint-Jacques, St-Armand et Dionne, 2005). Trois grandes catégories de programmes de prévention sont utilisées dans les milieux scolaires : 1) les programmes d'entraînement aux habiletés scolaires; 2) les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes et 3) les programmes d'intervention impliquant les pairs.

⁵ Fait référence à un comportement altruiste.

Avant d'aborder les différents programmes de prévention, il importe de situer les types de programmes disponibles. À cet effet, selon les difficultés et les besoins de l'élève, il est possible d'avoir recours à trois types d'intervention préventive : 1) primaire ou universelle; 2) secondaire ou mixte et 3) tertiaire ou clinique. Dans leur recension des écrits Verlaan, Déry, Beauregard, Charbonneau et Pauzé (2006) ont répertorié les visées de chacun de ces trois types de programme.

1.4.5.1 Types de programmes : universel, mixte et clinique

Les programmes de type universel touchent le développement d'un ensemble d'habiletés chez les élèves, qu'il s'agisse d'habiletés comportementales et sociocognitives ou d'habiletés socioaffectives. Ce type de programme se réalise dans les classes régulières. Il joue un rôle important dans la prévention à la source des premières formes de difficultés. Il désire développer des compétences chez l'enfant et réduire des comportements inadaptés (Gagnon et Vitaro, 2000 et Bowen et al., 2003). La majorité des programmes ayant un volet dispensé en classe et qui développent les compétences comportementales le font par l'intermédiaire d'activités de mise en situation, tels les jeux, les cercles de discussion, par le biais de marionnettes ou de projections de vidéo. Ceux qui visent l'amélioration des stratégies de résolution de conflits ont également recours à des agents renforçateurs ou à des élèves médiateurs dans la cour d'école (Verlaan et al., 2006).

Les programmes de type mixte touchent à la fois le développement des habiletés cognitives, affectives et comportementales chez les élèves. Ces programmes prévoient aussi des interventions plus intensives auprès des élèves identifiés à risque. Ainsi, ils peuvent ajouter un volet visant l'amélioration de la qualité de la relation parent-enfant ou l'aide aux devoirs (Verlaan et al., 2006). Parmi les programmes visant le développement des habiletés

socioaffectives, il peut y avoir des activités sportives, des séances de discussion en groupe classe ou un entraînement de groupe à l'apprentissage d'habiletés sociales.

Les programmes de type clinique visent à développer l'ensemble des habiletés mentionnées. Ils se distinguent des programmes de type universel et mixte car ils privilégient les interventions en milieux scolaire, familial et social. Les programmes sont centrés intensivement sur la famille des enfants, notamment l'amélioration des pratiques parentales et des relations parent-enfant. Leurs objectifs d'intervention visent avant tout l'amélioration des liens familiaux. Les programmes de type clinique favorisent un ensemble de rencontres individuelles avec les jeunes et leurs parents ou encore des rencontres de groupes pour les parents ainsi que pour les jeunes (Verlaan et al., 2006).

1.4.5.2 Programmes ciblant le développement social

Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales s'inspirent généralement du modèle cognitif behaviorale. Ces programmes utilisent l'enseignement direct de comportements prosociaux par l'utilisation de modèles, par la pratique des habiletés enseignées, par les rétroactions de l'enseignant, par l'autocontrôle et par le renforcement (Vadeboncoeur et Bégin, 2005 et Rutherford, Chipman, DiGangi et Anderson, 1992). Ces programmes ciblent les enfants de la maternelle ou du préscolaire et du primaire (6-12 ans). Les programmes sont généralement dirigés par les enseignants (Vadeboncoeur et Bégin, 2005). Les habiletés sociales dont il est question réfèrent à des comportements appris, socialement acceptables et qui permettent à un enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Gresham, 1998). La plupart des programmes utilisent des jeux de rôle pour l'animation des habiletés ciblées⁶ telles que composer avec sa propre colère, faire preuve de maîtrise de

⁶ Provenant d'une liste sommaire des habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales. (McGinnis & Goldstein, 1997; traduit par Gendron, Royer & Morand, 2004)

soi, réagir à l'échec de façon constructive, écouter, etc. (Gendron, 2005). Le tout se déroule lors d'ateliers qui durent entre 20 et 60 minutes.

De façon générale, les élèves en trouble de la conduite, contrairement aux autres élèves, ont des habiletés sociales peu développées, ce qui est une facette importante des problèmes liés à l'inadaptation scolaire et sociale. Selon Kelly (cité dans Royer et Tremblay, 1996), une utilisation efficace des habiletés sociales augmente les chances de vivre des relations satisfaisantes sur les plans personnel et social. Les travaux de recherche indiquent que l'acquisition précoce des habiletés sociales peut prévenir l'apparition de problèmes comportementaux chez les jeunes à risque. Les élèves ayant acquis une bonne maîtrise d'un répertoire d'habiletés sociales révèlent un plus grand nombre de comportements appropriés de même que de bonnes capacités de communication et de résolution de problèmes (Royer et Tremblay, 1996). Selon Bowen et al. (2001), les programmes les plus efficaces visent le développement d'un ensemble d'habiletés (sociales, cognitives et affectives) qui permettent d'augmenter les compétences comportementales et scolaires des enfants ciblés.

Une toute récente recension des programmes de promotion des habiletés sociales (Vadeboncoeur et Bégin, 2005) permet de faire un tour d'horizon sur les effets de ces programmes. Ces auteures mettent en perspective les bénéfices de l'application de ceux-ci sur l'acquisition et l'utilisation des habiletés, sur l'adaptation scolaire ainsi que sur le maintien et le transfert des acquis. Les résultats démontrent que pour l'ensemble des enfants, des effets positifs sur le développement de leurs habiletés sociocognitives et socioaffectives sont associés à ces expériences. De plus, plusieurs des programmes analysés démontrent des effets positifs sur l'utilisation des étapes de la résolution de conflits et sur l'auto-contrôle. En ce qui concerne les comportements prosociaux, l'étude des programmes démontre des résultats mitigés quant à leurs efficacités. Vitaro et Fontaine (2006) mentionnent que les séances d'entraînement aux habiletés sociales jumelées à des pairs prosociaux seraient efficaces, mais pas suffisamment pour atteindre des résultats optimaux. Par ailleurs, un facteur pouvant expliquer des variations

marquées entre les programmes semblerait être relié aux méthodes de mesures utilisées. En ce qui concerne l'impact des programmes sur l'adaptation sociale, l'ensemble des résultats montre des effets significatifs sur les comportements négatifs agressifs ou d'hyperactivité-turbulence. Cependant, quelques études démontrent que malgré une acquisition des habiletés sociales chez les enfants ayant des comportements antisociaux, ceux-ci ne sont pas plus acceptés par leurs pairs. Par ailleurs, plusieurs auteurs soulèvent des difficultés liées aux différents programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2003; Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003 et McGinnis et Goldstein, 1990). Les chercheurs McGinnis et Goldstein (1990) soulignent trois principaux problèmes des programmes d'entraînement aux habiletés sociales : 1) les instruments de mesure sont peu fiables; 2) l'échec à utiliser des méthodes d'intervention spécifiques, concordantes avec les problèmes décelés et 3) l'incapacité de développer des programmes permettant au sujet de généraliser son apprentissage. Vadeboncoeur et Bégin (2005) appuient également cette difficulté liée au maintien des résultats et à la transférabilité des acquis dans d'autres situations comme étant l'un des principaux problèmes pour ce type de programme. Les limites actuellement identifiées devraient être considérées lors de l'évaluation de l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales.

Cependant, des auteurs avancent certaines pistes de solution, afin de pallier à ces difficultés (Alberg, Petry et Eller, 1994, cité par Gendron, 2005). Pour ceux-ci, il est possible d'appliquer des techniques favorisant la généralisation et le maintien des habiletés sociales. Ces techniques se résument en sept points : 1) enseigner des habiletés transférables dans divers contextes; 2) Impliquer l'élève; 3) Tirer avantage de situations vécues en groupe pour l'enseignement d'habiletés; 4) Enseigner une variété de réponses; 5) Enseigner dans différents contextes avec plusieurs personnes différentes; 6) Retirer les conséquences et 7) Enseigner des techniques d'autogestion à l'élève.

Les programmes d'entraînement aux stratégies de résolutions de problèmes s'inspirent pour la plupart du modèle cognitif comportemental (behaviorisme moderne). Certains de ces programmes travaillent les thèmes de l'empathie, de l'autocontrôle, de la gestion de la colère et de la résolution de conflits interpersonnels (Bowen et al., 2003), d'autres privilégient l'enseignement par modèle, le jeu de rôles et le renforcement social pour enseigner la résolution de problèmes (Vitaro et al., 1994). L'application de ce type de programme constituerait un facteur de protection contre le développement de nombreux problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999). À l'heure actuelle, plusieurs auteurs (Gravel et Pagé, 2004; Gendron, Royer et Potin, 2003 et Royer et Tremblay, 1996) s'entendent sur la nécessité d'enseigner la résolution de problèmes pour les élèves qui présentent des comportements de type extériorisé, une caractéristique importante des troubles de la conduite.

Les effets de ce type de programme varient beaucoup d'une étude à l'autre. Certains programmes rapportent des résultats significatifs au niveau du comportement social (Vitaro et al., 1994). Cependant, certaines limites ont été rapportées quant à l'efficacité des programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes. Vitaro et al. (1994) rapportent un faible niveau de généralisation des apprentissages. Pour pallier au problème de généralisation, certains auteurs avancent la possibilité de combiner l'apprentissage des habiletés sociales à celui de la résolution de problèmes et de mettre en place des renforcements pour soutenir l'utilisation spontanée des stratégies chez les enfants (Vitaro et Charest, 1988).

Les programmes d'intervention impliquant les pairs s'inspirent des théories du développement cognitif et de l'apprentissage coopératif ainsi que du modèle de l'apprentissage social (Beaumont et al., 2003). Ces programmes ont été développés à la suite des limites (au niveau du maintien et de la généralisation) associées aux interventions centrées sur les habiletés sociales et la résolution de problèmes. Certains programmes ont décidé d'inclure la participation des pairs en vue d'aider les élèves présentant des troubles de comportement à améliorer la qualité de leurs interactions sociales, car ceux-ci semblent peu influencés par ces

deux premiers types de programmes (Beaumont et al., 2003). De plus, ce type de programme permet aux élèves en difficulté d'adaptation d'obtenir des interactions positives avec des pairs prosociaux (Fontaine et Vitaro, 2006). Ce modèle d'intervention combine des ateliers d'enseignement d'habiletés sociales et de stratégies de résolution de conflits interpersonnels avec le soutien de modèles de comportement manifestés par les pairs. Le rôle médiateur que jouent les pairs a été clairement établi comme conduisant à la réduction des manifestations agressives hyperactives chez certains enfants à risque (Vitaro et Tremblay, 1998).

Les effets de ce type de programmes semblent prometteurs. Quelques études rapportées par plusieurs auteurs (Bowen et al., 2001; Beaumont et al., 2003 et Fontaine et Vitaro, 2006) ont démontré des résultats significatifs au niveau du rendement scolaire chez les adolescents, de la réduction de la violence dans l'école, une diminution du nombre de conflits, des références disciplinaires et des suspensions chez les élèves impliqués. De plus, des effets positifs en ce qui concerne le sentiment de compétence sociale, les comportements et le fonctionnement sociocognitif, de l'estime de soi et des stratégies de résolution de problèmes chez les élèves-médiateurs ont été rapportés. Toutefois, il semblerait que de tels résultats reposeraient en grande partie sur la mise en œuvre de l'implantation du programme :

Ces conditions gagnantes reposent notamment sur une formation adéquate, un encadrement et un suivi soutenu des acteurs du milieu scolaire, un leadership concret de la direction d'école et, surtout une volonté de tous d'adhérer aux objectifs et aux moyens proposés par le programme. (Bowen et al., 2001, p.81)

Malgré des avenues attrayantes, les études qui ont voulu confirmer l'efficacité de ces programmes ont été confrontées à la diversité méthodologique utilisée (instruments de mesure, durée de l'expérimentation, modes d'implantation, absence de groupes contrôle, etc.). Ce constat permet difficilement de connaître le niveau d'impact réel des programmes misant sur les pairs et d'en généraliser les résultats (Beaumont et al., 2003). Une attention particulière devrait être portée à l'utilisation rigoureuse des méthodologies. Enfin, malgré le désir d'améliorer la

qualité et la quantité des interactions des enfants en difficulté, deux seules études, à notre connaissance, relatent les effets d'un tel programme sur ceux-ci (Beaumont, 2003 et Hébert, 2000). L'étude d'Hébert (2000) note des effets sur les élèves à risque tels que : 1) une amélioration au niveau de la compétence comportementale; 2) de l'estime de soi et 3) de la préférence sociale chez les filles. Bien que l'analyse de l'impact n'ait pas révélé d'effets significatifs sur l'ensemble des élèves, les résultats de l'étude de Beaumont (2003) semblent encourageants, et ce, malgré la nécessité de poursuivre la durée des recherches et les limites méthodologiques rencontrées. Certains effets ont pu être observés tels que : 1) la popularité du programme chez les élèves en trouble de comportement; 2) une diminution des comportements violents; 3) des améliorations au niveau de l'autocontrôle; 4) le développement des habiletés sociales et 5) de l'estime de soi. En somme, les connaissances actuelles concernant les effets d'un programme de médiation par les pairs sur les élèves en trouble du comportement méritent qu'on poursuive les actions en ce sens. Pour développer de nouveaux programmes, il est nécessaire de tenir compte des résultats des études déjà existantes.

1.4.5.3 Évaluation de l'implantation de programmes éducatifs

Bien que la majorité des études portent essentiellement sur l'évaluation des programmes, quelques études se sont intéressées à l'évaluation de leurs implantations. Le texte de Verlaan et Charbonneau (2005) décrit l'évaluation de l'implantation du programme « L'agression directe...cette violence ne se voit pas » qui s'adresse à des élèves du 3^e cycle du primaire. Ce programme a été implanté dans deux écoles du Québec. La recherche implique 188 élèves de quatre classes de 4^e, 5^e et 6^e année (âge moyen de 10,6 ans) et leurs enseignants. L'évaluation consiste à recueillir de l'information sur : 1) l'organisation et la planification; 2) l'animation et la participation et 3) le niveau de satisfaction. Les auteurs ont utilisé une approche multi-méthodes pour analyser les données. Les résultats montrent

l'importance qu'il faut accorder à la qualité de l'implantation de l'intervention. La qualité du matériel didactique, l'implication des enseignants, de la direction d'école et la régularité des supervisions par les professionnels ont été des facteurs déterminants dans la réussite de l'implantation. L'analyse de l'implantation a permis de dresser quelques recommandations. Tout d'abord, il est recommandé de modifier l'atelier trois afin de le rendre plus interactif et visuel. Par la suite, il est recommandé d'ajuster le nombre d'heures des ateliers et de les étaler sur plusieurs semaines permettant ainsi de ne pas surcharger la grille horaire des enseignants. Enfin, la dernière recommandation consiste à maintenir la stratégie de recherche-action puisque le succès du programme semble être directement associé à la participation des acteurs du milieu. Les résultats de cette recherche doivent être interprétés en tenant compte des limites méthodologiques telles que l'échantillon restreint et les questionnaires maison.

Une étude réalisée par Paquette (2002) portant sur l'évaluation de l'implantation du programme expérimental « À chaque enfant son projet de vie permanent », qui s'adresse à des enfants de 0 à 5 ans, a révélé qu'il s'agit d'un programme prometteur qui a permis de rassembler les différents intervenants. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de 15 mois. Des 60 intervenants qui constituaient les quatre équipes expérimentales, 41 ont répondu au questionnaire. Il y eut 122 enfants rejoints par le programme. Les données ont été analysées à l'aide de l'analyse descriptive. Parmi les résultats, les fondements théoriques du programme, issu des théories de l'attachement, étaient représentatifs pour les intervenants, mais restaient difficiles à appliquer. Quant au niveau d'adhésion au programme une forte proportion des participants ont dit être en accord avec les principes d'intervention. Cependant, seul un nombre restreint de participants est satisfait du soutien reçu. Une série de 12 recommandations a été formulée afin d'apporter des améliorations au programme. À titre d'exemple, il a été recommandé de fournir un support aux intervenants lors de l'encadrement auprès des enfants, de généraliser le programme à l'ensemble des équipes de travail et de revoir les activités de

formation. Lors de l'expérimentation, la taille de l'établissement aurait demandé un investissement humain important, ce qui constituait un obstacle de réussite en soi. Certaines limites méthodologiques empêchent aussi de bien saisir la portée réelle de l'intervention.

Une autre recherche, conduite par Dagenais, Bastien, Begin et Tourigny (2000) a consisté à mettre à l'essai le programme d'intervention américain « Homebuilders » dans le but d'intégrer ce programme au contexte québécois et d'en mesurer l'efficacité. Ce programme s'adresse aux acteurs qui ont à intervenir avec les familles dont on envisage le placement d'un ou des enfants. L'expérimentation s'est déroulée dans les Centres jeunesse de Montréal (CJM). Les données ont été recueillies auprès de 69 familles de la région de Montréal et de quatre intervenants de la CJM. La recherche comporte trois volets : 1) l'évaluation d'implantation du modèle; 2) l'évaluation des effets du programme sur le placement et 3) l'évaluation des effets sur les enfants et leur famille. L'évaluation de l'implantation consistait à s'assurer que les composantes du modèle soient implantées adéquatement. L'évaluation systématique de l'implantation a été faite sur une période de deux ans. Les résultats des analyses descriptives et qualitatives ont permis de constater un faible niveau d'implantation des caractéristiques du modèle. L'examen du processus a révélé qu'à la fin de la cueillette de données, le programme n'était encore que partiellement implanté. Des hypothèses ont été soulevées par les auteurs pour expliquer ces résultats. Tout d'abord, le modèle n'a jamais été réellement implanté par les intervenants. Par la suite, la supervision, à la suite de la formation, a disparu, car la personne responsable a quitté le service. Enfin, on constate qu'il est nécessaire que la personne-ressource ait une connaissance approfondie du modèle d'intervention afin de soutenir adéquatement les intervenants. Pour les auteurs, il est nécessaire de respecter quatre facteurs fondamentaux avant d'entreprendre une recherche de cette ampleur : 1) choisir avec soin une clientèle aux prises avec une problématique clairement définie; 2) assurer un minimum de continuité dans la gestion et le leadership; 3) offrir aux intervenants la formation de base

adéquate et un soutien approprié tout au long du projet et 4) lever le voile sur les mystères entourant le processus de référence aux différents services et programmes du CJM.

1.4.5.4 Règles d'implantation d'un programme

Il est pertinent de rappeler que cette recherche vise à étudier le processus d'implantation d'un programme préventif. Comme cette étude a des visées descriptives, il apparaît essentiel de spécifier les facteurs pouvant intervenir dans la réussite de l'implantation du programme choisi pour cette recherche (Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices, 2006)⁷. Pour atteindre cet objectif, le guide d'implantation de l'équipe de Rondeau (2003) a été utilisé. Il a l'avantage d'être clair, précis et de faire le tour des composantes essentielles, en plus d'être d'actualité. Le tout sera appuyé de résultats d'autres chercheurs. Ce portrait des différents aspects et facteurs sera pris en compte lors de l'analyse des résultats.

Pour réussir l'implantation d'un programme, Rondeau (2003) expose deux critères essentiels : 1) l'institutionnalisation du programme dans le milieu hôte et 2) la durée d'implantation du programme. L'institutionnalisation est «le processus qui mène le milieu à incorporer l'innovation dans sa structure, son organisation. Ce processus peut prendre différentes formes selon la culture, les besoins et les capacités de chaque milieu» (p.10).

Selon Weissberg et Elias (1993, cité par Bowen et al., 2001) les programmes de prévention les plus efficaces « doivent être intégrés à l'infrastructure du système scolaire de façon à faire partie intégrante du cursus au même titre que les autres matières (p.88). En somme, chaque établissement scolaire peut prendre les moyens nécessaires pour que l'implantation du programme se fasse dans des conditions optimales. Par exemple, il peut s'agir d'inclure le programme dans la mission de l'école, de prendre des ententes avec différents

⁷ Document à distribution restreinte.

organismes comme les CLSC et de rechercher des ressources financières, matérielles et humaines. Le but de ce critère est d'insérer le programme dans la structure de l'école.

Le deuxième critère renvoie à la durée de l'implantation. Il y a peu de chercheurs qui ont tenté d'évaluer les effets de leur programme de prévention sur une longue période (Vitaro et Tremblay, 1998). Selon Rondeau (2003), la durée idéale pour vérifier les effets du programme est de trois ans. Bowen et al. (2001) indiquent quant à eux que l'implantation d'un programme dans une école doit se faire sur une base longitudinale afin de faciliter la collaboration de tous les acteurs impliqués (parents, enseignants et autres membres). Dans le même sens, Rondeau (2003) pense qu'on ne peut considérer l'efficacité et les effets d'un programme en deçà de cette période. En effet, plusieurs auteurs (Bélanger et al., 1999; Bowen et al., 2001; Bowen et al., 2003; Vadeboncoeur et Bégin, 2005; Vitaro, 1998 et Walter et al., 1998) ont évalué des programmes dont la durée d'implantation était souvent inférieure à trois ans. Les résultats qui en sont ressortis, malgré certaines lacunes au niveau des devis d'évaluation, permettent de conclure, dans la majorité des cas, à l'efficacité de plusieurs des programmes évalués. Nonobstant ce fait, rappelons que le but de cette recherche n'est pas d'évaluer l'efficacité du programme utilisé ici, mais d'explorer l'évaluation du processus d'implantation du programme. Il est pertinent de penser qu'une expérimentation, même de courte durée, pourra générer des connaissances afin de répondre à l'objectif d'intervenir pour favoriser l'adaptation psychosociale.

1.4.5.4.1 Facteurs liés au programme

Plusieurs éléments se rapportant au programme lui-même doivent être considérés afin de réussir l'implantation. Le premier élément concerne la conception du programme. En effet, un programme bien conçu doit avoir des assises théoriques solides. Il doit également tenir compte de la réalité du milieu et être élaboré en fonction de ses valeurs, ses normes ainsi que de sa culture (Joly et al., 2005 et Rondeau, 2003). Par exemple, « la qualité de l'expression orale et

écrite est une norme sacrée dans le milieu de l'enseignement, un programme qui transgresserait cette norme en proposant du jargon ou un langage dégradé n'aurait aucune chance d'être adopté. Cependant, le programme pourra varier - donc s'adapter au milieu - sur le plan des valeurs et les normes «profanes», qui présentent moins de résistance au changement que les valeurs et les normes «sacrées.» (Rondeau, p.11) Il est donc conseillé d'élaborer, de valider et de retoucher le programme à la suite d'une intégration dans l'environnement socio-éducatif et de tenir compte des opinions des intervenants.

Le deuxième élément concerne la portée du programme. On peut préciser le concept de portée par deux notions complémentaires. Tout d'abord, celle qui concerne «l'ensemble des personnes qui composent le milieu scolaire. Ensuite, l'ensemble des contextes de la vie scolaire où le programme sera mis en application» (p.12). Ce qui signifie que toutes les personnes qui touchent à l'organisation scolaire doivent être impliquées : enfants, enseignants, administrateurs, personnel de soutien et les parents. Les contextes de la vie scolaire signifient que les interventions du programme devraient être réalisées dans différents lieux de l'école et dans diverses situations : en classe, pendant les transitions, durant les pauses, au cours des activités spéciales, etc. Ces contextes peuvent même rejoindre les familles. Toujours selon Rondeau (2003) cette polyvalence a un prix :

Le risque d'un enchevêtrement de l'intervention et de son abandon à plus ou moins court terme. S'il est souhaitable d'étendre l'intervention à différents contextes, les concepteurs doivent en doser la complexité pour tenir compte de la capacité des utilisateurs à maîtriser l'innovation proposée. Le défi consiste à maintenir une portée satisfaisante sans embrouiller tout le monde. (p.12)

Il existe trois catégories de contextes pour la mise en œuvre des programmes. Le premier est celui qui se déroule en classe. Le programme est implanté par l'enseignant avec ou sans le soutien d'un professionnel scolaire et rejoint seulement les élèves de la classe. Ce n'est pas l'ensemble du personnel du milieu scolaire qui est touché, à moins, que toutes les classes implantent le programme. Le deuxième contexte est celui qui touche l'environnement scolaire.

Le programme vise essentiellement à améliorer la qualité de vie dans l'école en formant et consolidant les compétences professionnelles du personnel scolaire ou en organisant le milieu. Le troisième contexte est celui qui touche l'intervention multimodale. Le programme visera alors à former les différents acteurs en lien avec le milieu scolaire (enseignant, élève, parent et éducateur). Ce type de programme interviendra autant dans une perspective de prévention universelle que ciblée, telle que décrite préalablement (Rondeau, 2003).

Certaines conditions permettent d'améliorer la portée d'un programme et de diminuer les effets indésirables au démarrage. Parmi ces conditions, il y a la clarté et la simplicité, les principes pédagogiques et le programme versus l'orientation du milieu. Pour assurer la qualité de la mise en œuvre d'un programme dans l'organisation de l'école, il est essentiel d'utiliser un programme qui est à la fois clair et simple. En effet, un programme qui serait conçu de façon à fournir des objectifs vagues et qui serait difficile à assimiler peut entraîner des difficultés importantes quant à son application. Les différentes composantes du programme, tels les objectifs, les contenus et l'animation doivent bien s'articuler, faciles d'acquisition pour permettre aux enseignants d'en acquérir une meilleure maîtrise. Pour Joly et al. (2005), les activités proposées doivent comprendre un exposé clair de la théorie, des stratégies pour atteindre les objectifs et des actions prescrites et proscrites. Il convient d'utiliser des méthodes pédagogiques pertinentes afin de permettre de répondre adéquatement aux objectifs fixés par le programme. Pour illustrer cette condition, l'auteur Rondeau (2003) donne l'exemple suivant :

Dans le domaine des habiletés sociales, on ne songerait pas à faire acquérir des habiletés de coopération simplement par une lecture de texte; il convient davantage de mettre les enfants en situation de coopération, et la lecture pourrait devenir un adjuvant à la mise en situation. (p.14)

En somme, les concepteurs d'un programme doivent utiliser des méthodes pédagogiques favorables à l'acquisition des apprentissages liés aux objectifs et au contenu des activités du programme.

Un autre facteur pouvant influencer la réussite de l'implantation d'un programme de prévention touche les liens entre le programme et l'orientation du milieu d'accueil. En effet, il serait souhaitable que le programme tienne compte du programme officiel de l'école. Le contenu, les méthodes pédagogiques, ainsi que le matériel proposé, doivent s'insérer de façon naturelle parmi les pratiques enseignantes et celles du milieu. Rondeau (2003) mentionne que l'application d'un programme pourrait aboutir à un échec si celui-ci vise des changements majeurs dans les pratiques.

1.4.5.4.2 Facteurs liés à la formation initiale

Lorsqu'un programme inclut une formation auprès du personnel, il semble possible d'augmenter les chances de réussite de l'implantation (Bowen, 2003 et Rondeau, 2003). Il s'avèrerait que la formation favorise le sentiment de contrôle et la confiance face à une innovation pédagogique. « La formation constitue une mise à jour commune et partagée qui facilite le déroulement et l'application uniformes de l'innovation par tous les acteurs concernés. » (Rondeau, 2003, p. 15). Les concepteurs d'un programme auraient tout avantage à intégrer une formation initiale à leur programme. Or, il est également préconisé d'appuyer cette formation par un soutien continu en cours d'implantation. « Sans un soutien constant et important au plan de l'encadrement et de la formation, les activités diminueront très rapidement et finiront par être de l'histoire ancienne. » (Bowen, 2003, p.21). Il est démontré que les effets que procure une assistance en cours d'implantation sont nombreux : réduction de l'anxiété, augmentation de la compréhension et amélioration du répertoire de solutions. Pour y parvenir, deux acteurs peuvent intervenir à ce niveau : celui de «l'intérieur» comme le mentionne Rondeau (2003) et celui de «l'extérieur». Le premier représente soit la direction ou les pairs. Pour l'auteur, la direction d'école possède les connaissances (du milieu, du personnel, des ressources, etc.) lui demandant de jouer un rôle primordial. Quant à la personne extérieure, souvent les concepteurs

ou les spécialistes du programme, elle permet au milieu de profiter de son expertise afin de poursuivre l'application du programme et de surmonter les difficultés rencontrées.

1.4.5.4.3 Facteurs liés au milieu et à l'intégration du programme

Il existe des facteurs reliés aux milieux qui favorisent ou nuisent à l'implantation et au bon déroulement de l'implantation d'un programme. De ces facteurs, on retrouve la taille de l'école. En effet, Rondeau (2003) souligne que le nombre d'élèves dans une école peut influencer la réussite de l'implantation. Il semblerait qu'un grand nombre d'élèves ainsi que l'organisation des ressources (gymnase, piscine, ressources professionnelles, parascolaires, etc.) peuvent agir sur la réussite de l'implantation. Joly et al. (2005) précisent que les programmes implantés dans un contexte plus large se font de façon imparfaite, contrairement aux programmes expérimentaux, qui obtiennent de meilleurs résultats d'efficacité. Un autre facteur pouvant influencer de façon négative sur la qualité et la réussite de l'implantation est la stabilité du personnel tant au niveau des enseignants que de la direction d'école. Enfin, un dernier facteur relié à ce point est celui des ressources du milieu. Elles peuvent être budgétaires, matérielles ou humaines, elles contribuent à la qualité de l'implantation. Tout d'abord, il est nécessaire pour s'assurer du bon déroulement de l'implantation de s'assurer d'un financement suffisant pour rendre le projet viable. Cette ressource financière peut prendre les formes suivantes : un programme pas trop dispendieux, des ressources financières indépendantes et une implication financière de l'école ou de la commission scolaire. Ensuite, les acteurs à la base de l'implantation d'un programme doivent penser à la dimension reliée au temps. Cette ressource peut s'avérer capitale entre autres pour s'assurer que les enseignants pourront être libérés des tâches habituelles pour leurs permettre de s'approprier le programme ou de participer aux formations. Un dernier point soulevé par l'auteur est celui des échecs

semblables vécus antérieurement par le milieu. Cela peut fragiliser l'application d'un nouveau programme.

1.4.5.4.4 Facteurs liés aux personnes

Même si les preuves empiriques ne sont pas toujours aussi évidentes quant aux facteurs associés aux intervenants, il n'en demeure pas moins que ceux-ci représentent les piliers dans la réussite de l'implantation (Joly et al., 2005). Il existe quatre facteurs liés aux caractéristiques personnelles et professionnelles des participants à l'implantation d'un programme. L'impact de la direction d'école expliquerait près de 25% des variations dans l'implantation. « Son rôle et son leadership s'exerce lors de l'adoption d'un programme, de sa réalisation, mais joue également un rôle pour le maintien. » (Rondeau, 2003, p.18). Le style de leadership des participants, qu'il soit meneur, endosseur ou gestionnaire, influence également les résultats de l'implantation. Les habiletés de communication d'un participant (direction, enseignants ou concepteur) permettent de mobiliser plusieurs personnes autour du projet d'implantation. La participation/collaboration représente le dernier facteur lié aux personnes. Ce style d'animation joue un rôle direct sur la mise en œuvre, l'application et l'impact du programme. Il représente une composante importante dans l'implication des personnes. Soulignons, en terminant, que des attitudes positives ou négatives face au programme, à la profession ou à la formation jouent un rôle important dans l'adoption et le maintien du programme. Certains auteurs, cités par Joly et al. (2005), font ressortir que les intervenants ayant une attitude enthousiaste implantent le programme avec une meilleure qualité.

Tous les aspects traités dans cette section divulguent de la complexité des facteurs à considérer lors de l'implantation d'un programme. Ces composantes peuvent servir à orienter toutes les personnes intéressées par l'application d'un programme de prévention. Pour la

présente recherche, elles représentent une source riche d'informations qui alimentera l'interprétation des résultats.

1.5 Questions et objectifs de la recherche

Questions spécifiques

- 1) «Comment mettre en oeuvre l'implantation d'un programme éducatif québécois, et ainsi répondre aux besoins d'instrumentation exprimés par le milieu préscolaire français, pour appuyer des actions préventives ?»;
- 2) «Suite au processus d'implantation du programme préventif, note-t-on des changements au plan des perceptions dont les enseignants français témoignent à propos de l'adaptation psychosociale de leurs élèves ?».

Objectifs de recherche

- a. Évaluer le processus d'implantation du programme de prévention proposé;
- b. Vérifier si le niveau d'adaptation des élèves concernés change au cours de l'année d'expérimentation, selon les perceptions des enseignants.

1.6 Retombées prévues

La réalisation de cette recherche permettra : 1) de répondre à un besoin d'instrumentation et de cadre de référence pour les milieux préscolaires français; 2) de contribuer à un rapprochement entre les milieux universitaires et les milieux scolaires à l'aide de l'approche collaborative, et ce, par l'intermédiaire d'échanges interculturels; 3) d'accroître la compréhension du phénomène de l'adaptation scolaire et sociale; 4) d'identifier les facteurs susceptibles de faciliter ou de nuire à l'implantation d'un outil de prévention; 5) d'évaluer les changements de perceptions des enseignants à la suite de l'intervention sur l'adaptation des enfants et 6) de générer des pistes de solutions aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale.

1.7 Démarche de recherche

Le schéma de la page suivante présente la démarche de recherche de la présente étude qui fut inspirée du modèle de Pinard (1997). Ce schéma permet de présenter les principaux éléments et les caractéristiques de cette recherche. De plus, cette démarche permet également de présenter une vision éclectique des savoirs empruntés et des finalités souhaitées. Les prémisses du choix de l'approche méthodologique utilisée sont synthétisées dans le 3^e schéma.

1.8 Approche méthodologique

L'importance dans une démarche exploratoire et descriptive des méthodes de recueil, d'analyse, et d'interprétation des informations constitue l'un des défis impliqués parmi les enjeux du projet de maîtrise. Une approche méthodologique multidimensionnelle, tant pour les sources d'information que pour les méthodes de recueil et d'analyse des informations, a été adoptée pour étudier la problématique de la prévention des problèmes d'adaptation du jeune enfant à ses milieux de vie (voir chapitre 3).

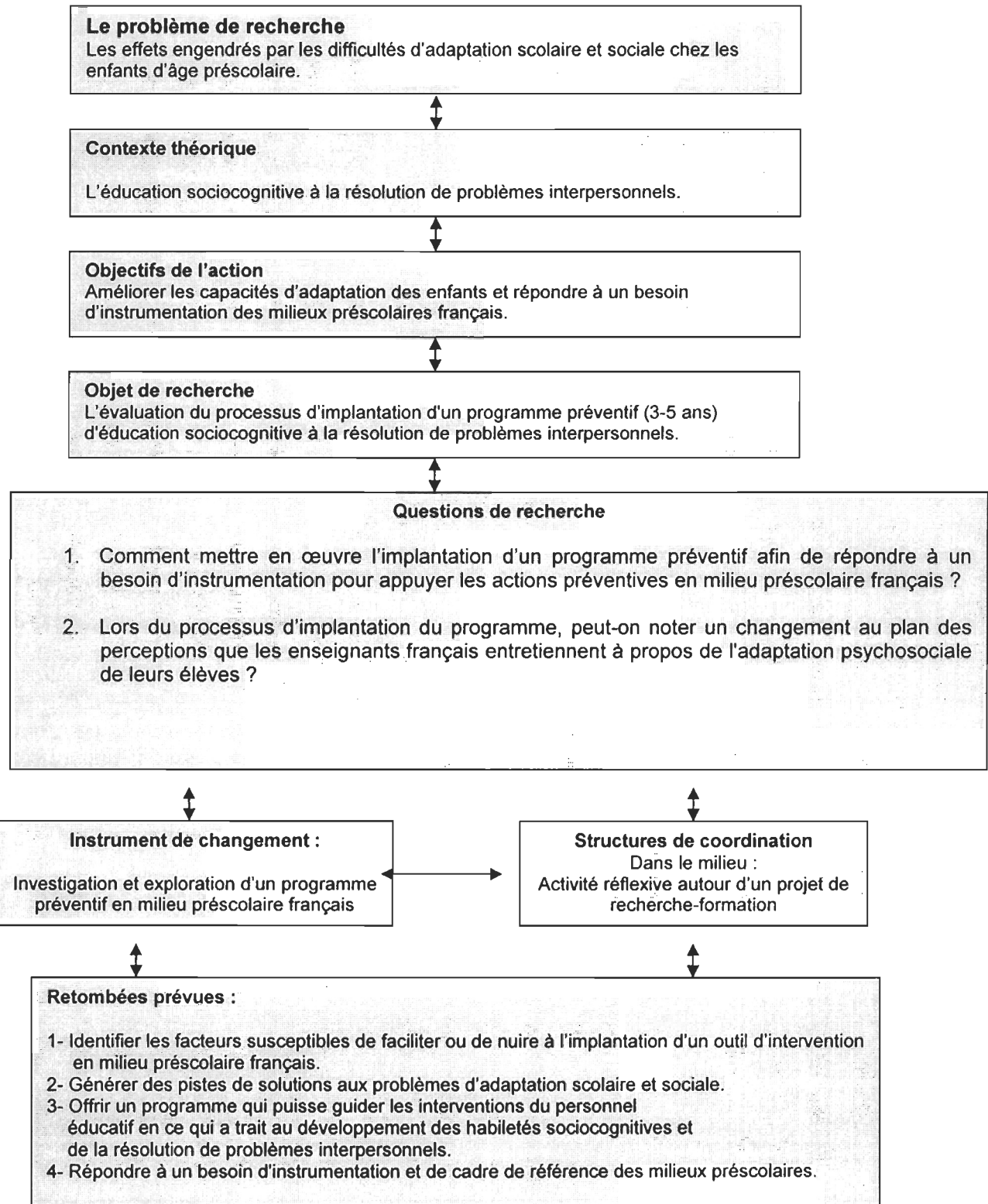


Schéma 1. Démarche de recherche inspirée du modèle de Pinard (1997).

Chapitre 2

Cadre conceptuel spécifique à la présente recherche

Ce chapitre expose le cadre conceptuel du projet de recherche actuel ainsi que les bases conceptuelles de la recherche-formation. L'étude des concepts liés à l'adaptation scolaire et sociale chez les enfants a démontré la complexité et la multiplicité des facteurs à considérer pour une intervention socioéducative précoce (Terrisse, 2000). Dans cette perspective, différentes théories ont été développées au XX^e siècle, afin de rendre possible la prédiction précoce des problèmes liés à l'adaptation scolaire et sociale.

Le pragmatisme reste stérile lorsqu'il n'est pas accompagné d'un ancrage théorique. Toutefois, il ne s'agit pas d'injecter dans l'action multitude d'aspects théoriques dans un esprit œcuménique. Une telle position ferait perdre de vue la pertinence de l'intervention mise en œuvre ainsi que de la philosophie d'ensemble. D'autre part, la question du fondement théorique de l'action ne peut être résolue de manière univoque : une théorie unique et englobante ne peut rendre compte de la complexité du champ humain et relationnel qui s'ouvre dans le cadre de l'intervention. Celle-ci prend ses sources dans un ensemble de courants de pensée soutenus par une philosophie axée sur le développement humain. (Lahaye, Desmet et Pourtois, 1996, p.52)

En ce sens, cette façon de concevoir ce précepte permet de faciliter le passage entre les théories et la pratique. En somme, différentes propositions théoriques ont été avancées pour comprendre l'adaptation scolaire et sociale. De ces propositions, le courant théorique socioconstructiviste a été retenu, puisqu'il s'inscrit dans le cadre théorique du programme *ÉcoEnfant*. Le projet de recherche adopte ainsi les mêmes bases conceptuelles pour orienter la démarche de recueil d'informations en privilégiant une approche exploratoire et descriptive, dans un contexte collaboratif.

2.1 Programme à la base de la présente recherche

Le Québec s'est doté de plusieurs outils pour intervenir auprès des jeunes enfants et de leurs familles. On retrouve en effet plusieurs programmes permettant de prévenir et d'intervenir auprès des élèves ayant des besoins au niveau de l'adaptation scolaire et sociale. On distingue

au préscolaire des programmes universels tels que Fluppy (GRIP et CPEQ, 1991), First Step (Walker et al., 1998), Vers le Pacifique (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b), Contes sur moi (Fréchette, Lapointe et Bowen, 2003) et un tout nouveau programme, *ÉcoEnfant et sa trousse Solutou!* (Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices, 2006). Ce programme se distingue des autres par l'importance qu'il accorde au développement d'habiletés de résolution de problèmes interpersonnels et par la facilité d'adaptation des activités proposées.

Le but de la présente recherche n'est pas de faire une analyse critique des différents programmes de prévention actuels. C'est pourquoi seules les bases conceptuelles du programme utilisé seront présentées dans les paragraphes suivants.

2.1.1 Assises théoriques au cœur du programme

Les programmes préventifs qui visent l'éducation sociocognitive et le développement d'habiletés de résolution de problèmes interpersonnels sont une avenue prometteuse et tout à fait justifiée au plan social (Gravel, et al., 2006). C'est dans ce sens que le programme *ÉcoEnfant et sa trousse Solutou!* ont été créés (Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices, 2006). Ce programme de type universel vise essentiellement la prévention des problèmes d'adaptation, et ce, en développant les compétences sociocognitives des enfants. Il permet également d'augmenter le contrôle que l'élève exerce sur son propre comportement notamment lors de la résolution de problèmes et de renforcer certaines habiletés sociales (Massé, 1999). Plus particulièrement, les relations sociales vécues en bas âge orientent les habiletés perceptives, représentationnelles et comportementales qui sous-tendent l'émergence du style de fonctionnement social de l'enfant. L'importance centrale des émotions dans la structuration de la pensée sociale et dans l'expression comportementale, ainsi que pour l'actualisation des capacités d'apprentissage propres à cette période de la vie du jeune enfant sont aussi à la base de ce programme (Pagé, Gravel et Trudel, 1998).

De plus, à la base d'une implantation, il est nécessaire d'utiliser un programme bien conçu. Ainsi, le programme ÉcoEnfant s'inspire des travaux de la chercheuse Myrna B. Shure qui est à l'origine de la conception du programme américain «I Can Problem Solve» (1989). Lors de ses recherches, l'auteure a découvert que les gens qui arrivent à réfléchir dans une démarche de résolution de problèmes ont plus de chances de réussir et sont mieux outillés que ceux qui ne parviennent pas à utiliser cette stratégie. C'est donc à partir de ce constat que Shure a développé son programme. Pour elle, il est primordial que l'adulte amène l'enfant à résoudre ses conflits en l'incitant à réfléchir aux problèmes qu'il rencontre en le supportant par le questionnement. Pour y parvenir, l'adulte ne doit pas lui imposer ce qu'il doit penser, mais plutôt l'amener à s'exprimer pour identifier le problème, comprendre les émotions impliquées, trouver des solutions et s'initier à en considérer les conséquences possibles. Afin d'aider adéquatement l'enfant, l'auteure insiste sur l'importance du dialogue à utiliser avec celui-ci. Elle suggère d'utiliser le «sens générique» des mots pour construire une signification qui sera la même pour l'adulte et pour l'enfant. Ce programme américain a été l'objet de maintes études d'impact et est reconnu atteindre ses objectifs de prévention lorsque son utilisation en milieu éducatif est continue et que l'intervention inclut aussi les parents.

Dans sa traduction en français, le programme a été expérimenté sous l'appellation «JPRP», signifiant « Je peux résoudre des problèmes » (Pagé et Gravel, 1998-2001). L'appellation du programme «Je Peux Résoudre des Problèmes» est une traduction littérale du titre du programme américain : «I Can Problem Solve». La décision initiale de traduire cet instrument par Pagé et Gravel (1998-2001) repose sur la reconnaissance qui lui était reconnue comme outil de prévention efficace, d'une part. D'autre part, cet instrument s'inscrit plus largement dans une démarche de recherche dans le domaine de l'éducation sociocognitive en maternelle (5-6 ans) et il a été adapté et modifié durant deux phases de recherche longitudinale (3 ans, 1998-2001; 2000-2003) qui ont comporté l'application en milieu éducatif (maternelle) des activités «JPRP» destinées à tous les enfants de la classe.

Le premier projet a pour objet d'étude «La modulation de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et la qualité de son adaptation socio-scolaire». Plusieurs étudiants gradués associés à la réalisation de l'opération de recueil et de traitement des données ont réalisé leur démarche de maîtrise ou de doctorat dans le cadre plus large de ce projet. Les résultats de l'impact du programme, tant sur les pratiques pédagogiques et les perceptions des enseignantes que sur le développement sociocognitif des enfants, ont été communiqués dans des congrès scientifiques, par des publications et par des mémoires et thèses. Notamment, Pagé et Gravel (2001) dans un article intitulé : «Évaluation psychosociale des élèves à la maternelle : que reflètent les différences sexuelles ?» concluent leur étude en signalant que leurs résultats «... suggèrent que les représentations des enseignantes et celles que les enfants ont d'eux-mêmes découlent d'une coconstruction qui façonne les stéréotypes associés au sexe.». (p. 11). Cette information supporte l'importance d'accorder une place prépondérante à la formation continue. Par exemple, l'évaluation de l'adaptation psychosociale des enfants, réalisée en début d'année, trace déjà un portrait teinté par les stéréotypes de genre : garçons plus turbulents et filles plus performantes, etc. (Bonnet et Gravel, 2002). Les enfants semblent aussi avoir intériorisé les mêmes modèles, puisque les filles s'évaluent globalement plus positivement que les garçons. La prise en compte de cette tendance «naturelle» à voir le monde et soi-même selon les modèles intégrés par chacun est importante à raviver de manière récurrente auprès des praticiens en éducation.

Le deuxième projet a le même objet d'étude, mais il s'enrichit par une attention particulière portée à la littératie comme moyen de support aux activités d'éducation sociocognitives (Pagé, 200-2003). Dans le contexte du projet «Programme d'éducation sociocognitive et de littératie.», le programme JPRP-maternelle a été enrichi par une mise à jour de la littérature pour les enfants de quatre et cinq ans et par l'inclusions d'histoires pour supporter les activités éducatives. Tel qu'attendu, les résultats indiquent que l'inclusion de cette dimension joue un rôle déterminant au plan de la généralisation des notions traitées dans les

activités d'éducation sociocognitive. Les résultats de cette recherche ont aussi été fréquemment diffusés. Le mémoire de Laferrière (2003), intitulé : «La compréhension sociale et la compréhension de récit étudiées à la lumière d'un modèle sociogénétique.», en est un exemple. La recherche présente les enjeux de ce modèle de développement pour l'intervention éducative au plan des habiletés sociales. Ce travail a permis de consolider les bases théoriques des démarches de recherche subséquentes, dont le projet ÉcoPréscolaire (2001-2003), dans le cadre duquel est né le programme ÉcoEnfant. Le modèle sociocognitif décrit dans la présente étude s'inspire du modèle développé dans ces recherches.

En terminant ce point, un retour aux connaissances scientifiques dégagées par le premier projet apporte un éclairage qui supporte aussi la pertinence d'intervenir très tôt dans le domaine de l'éducation sociocognitive. Dans son parcours de doctorat, Bouchard (2004) a produit une série de communications et d'articles à partir des données de ce projet. Pour répondre à ses propres questions de recherche, elle a de nouveau traité les entrevues sociocognitives avec les enfants par un décodage et une analyse psycholinguistique des contenus langagiers. Ainsi, en bref, elle a démontré des différences nettes entre l'expression langagière des garçons et des filles, lors de mises en situation portant sur la résolution de problèmes interpersonnels.

Les racines du programme ÉcoEnfant s'inscrivent dans un travail de pré-expérimentation du programme JPRP destiné aux enfants de quatre ans, réalisé entre 1999 et 2001 par Gravel (Subventions CQRS, 1999-2000; FUQAR, 2001-2003). La diffusion du programme s'est concrétisée par une série de rencontres offertes dans le cadre des activités de formation continue du RCPE Québec/Chaudière-Appalaches (RCPE-03/12), qui a collaboré aux démarches de réalisation du projet. Dans ce programme, l'importance accordée au développement affectif, social et cognitif de l'enfant est primordiale et passe notamment, par le développement du langage et des habiletés de communication. C'est par la diversité des expériences relationnelles que l'enfant développera des habiletés sociocognitives à la base de

la prévention de problèmes d'adaptation (Pagé, Gravel et Trudel, 1998). De plus, «la modulation de sa cognition sociale est ainsi à la fois fonction des constructions sociales érigées au cours des transactions relationnelles quotidiennes et un élément important participant à la qualité de l'insertion en milieu préscolaire» (p.13). En continuité avec les travaux de Shure (1996), les auteurs de ce nouveau programme privilégient l'observation de modèles, les jeux de rôles et le renforcement social pour éduquer tous les élèves d'une classe régulière (3-5 ans) aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels. En effet, la résolution de problèmes constituerait un facteur de protection contre le développement de nombreux problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999). À l'heure actuelle, plusieurs auteurs (Gravel et Pagé 2003; Gendron, Royer et Potvin, 2003; Royer et Tremblay, 1996) s'entendent sur la nécessité d'aborder la résolution de problèmes, particulièrement avec les élèves qui présentent des comportements de type extériorisé, une caractéristique importante pour le développement de problèmes d'adaptation.

Au plan théorique, le programme s'inspire aussi du modèle du traitement de l'information sociale et de l'approche socioconstructiviste qui conduit à une vision multidimensionnelle et diversifiée de l'adaptation scolaire et sociale (Pagé, Strayer et Reid, 2001). Les prochaines sections traitent systématiquement des enjeux psychopédagogiques et des positions épistémologiques qui sont rattachés à une approche socioconstructiviste.

2.1.2 Paradigmes épistémologiques : du constructivisme au socioconstructivisme

L'approche constructiviste s'inspire de différents champs de connaissance, tels la cybernétique, la linguistique et l'épistémologie contemporaines (Laroche et Bednarz, 1994). Ce modèle est centré sur les processus mentaux ainsi que sur la construction des savoirs qui se développent à partir des connaissances antérieures telles qu'initiales par son fondateur Jean Piaget (Tourette et Guidetti, 1998). Pour Piaget, l'enfant se développe à travers un processus graduel, d'un stage à un autre, d'interactions avec son environnement. Selon cette théorie, « l'adaptation de l'individu à son milieu se fait grâce aux deux mécanismes principaux qui régissent les échanges incessants qui s'établissent entre l'individu et son milieu : l'assimilation et l'accommodation. » (p.11-12). L'assimilation est un processus qui permet à l'enfant d'intégrer un nouvel objet ou une nouvelle expérience aux schèmes mentaux qu'il possède. L'accommodation désigne toutes modifications des schèmes déjà existants afin d'appliquer les nouvelles conduites à de nouveaux objets ou à de nouvelles situations. Ainsi, Piaget mettait de l'avant l'importance d'un équilibre entre ces deux notions pour la construction des connaissances chez l'enfant.

Bien que l'œuvre de Piaget fut gigantesque (1896 à 1980), l'implication de son modèle sur le programme amène les concepteurs à considérer la cognition sociale comme le point de départ pour comprendre les structures cognitives qui sont au cœur des capacités d'adaptation de l'enfant. Dans cette perspective sociogénétique⁸, les concepts d'égoïsme et de décentration cognitive de Piaget furent retenus :

Dans ses travaux, Piaget (1923, 1957) caractérise la notion d'égoïsme par le fait que le jeune enfant envisage le monde selon sa propre perspective et s'avère incapable de prendre en compte le point de vue d'autrui. Au cours du développement, les enfants deviennent progressivement de plus en plus habiles à se décentrer socialement. Même si au cours de l'ontogenèse⁹ les enfants ont une pensée de moins en moins égoïste, il n'en demeure pas moins que,

⁸ Qui représente l'origine sociale des habiletés humaines. (Pagé, Strayer et Reid, 2001)

⁹ En psychologie du développement, l'ontogenèse désigne le développement psychologique d'une personne de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. (Wikipédia)

lorsqu'ils sont confrontés à la nouveauté, ils ont une propension à la pensée égocentrique, c'est-à-dire à ne prendre en considération que leur propre perspective. (Pagé, Gravel et Trudel, 1998, p.16)

Actuellement, il existe un courant théorique qui se démarque de la perspective constructiviste que l'on appelle le socioconstructivisme. Ce courant repose sur les travaux de Piaget et de Vygotsky (1978, 1986). Pour Doise et Mugny (1997), le socioconstructivisme repose à la fois sur les modèles constructiviste et interactionniste. Dans cette perspective, l'enfant construit ses connaissances à partir d'interactions sociales que ce soit avec l'adulte ou ses pairs. De plus, l'approche socioconstructiviste repose sur un paradigme épistémologique de la connaissance :

Un paradigme épistémologique de la connaissance est un cadre général de référence. Il articule entre eux les concepts et les catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux questions relatives à la construction, à l'acquisition, à la modification, à la réfutation ou au développement des connaissances. (Jonnaert, 2002, p. 64)

Prise en ce sens, l'élaboration du modèle socioconstructiviste selon le présent programme se centre principalement sur deux grands concepts soit : le développement de la cognition sociale (sociocognitif) de l'enfant et de ses relations interpersonnelles, et la résolution de problèmes interpersonnels dans une perspective de traitement de l'information.

2.1.3 Rôle de la cognition sociale dans l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant

Pour les concepteurs du programme, la cognition sociale représente une composante essentielle de l'adaptation scolaire et sociale chez les enfants du préscolaire. « Une compréhension de ce que les enfants savent de leur monde social et de l'impact de ces connaissances sur leur participation aux groupes naturels est nécessaire à l'élaboration d'interventions éducatives ciblant les problèmes d'adaptation sociale » (Pagé, Gravel et Trudel, 1998, p.13). Précisons qu'un enfant qui développe des comportements adaptatifs le fait selon la

pertinence sociale qui est relative aux normes, aux valeurs et aux attentes culturelles de son milieu de vie (Guillain et Pry, 2007). Par ailleurs, la cognition sociale permet de comprendre comment les informations sociales sont organisées en mémoire. De plus, elle se centre principalement sur les processus mentaux et s'intéresse au fonctionnement cognitif au moyen du traitement de l'information. Dans la présente recherche, la conception de la cognition sociale réfère à un ensemble de construits qui permet de mieux comprendre l'implication qu'elle joue dans l'adaptation de l'enfant. Pour Pagé et al. (1998), la cognition sociale réfère : « [...] à la façon dont ils [les enfants] perçoivent leur environnement social et aux répertoires stratégiques dont ils disposent pour résoudre les problèmes sociaux auxquels ils sont confrontés dans leurs différents contextes socio-écologique. » (p.12).

Pour Flavell (1974, 1992, cité par Pagé et al., 1998), l'enfant doit acquérir quatre habiletés dans le domaine de la cognition sociale. De ces habiletés, on retrouve la notion d'existence des représentations. Cette notion renvoie à la présence d'états mentaux, tels les pensées, les perceptions, les émotions, etc. qu'on associe au concept d'égoïsme lorsque ces états ne sont pas présents chez l'enfant. La deuxième habileté, renvoie à la capacité qu'a l'enfant de se représenter l'état psychologique des autres et de vouloir comprendre les sentiments de ses pairs lors d'interactions sociales. La troisième habileté renvoie à l'inférence. Cette notion représente la capacité qu'a l'enfant de formuler une pensée sociale adéquate selon la situation. Enfin, la dernière habileté renvoie à l'attribution. Cette notion s'applique lorsque l'enfant est capable de mobiliser ses connaissances sociocognitives dans une situation sociale en particulier.

Le rôle de la cognition sociale dans l'ensemble des processus mentaux explique la façon dont l'enfant perçoit le monde. Il construit une connaissance de la réalité sociale basée sur des savoirs (savoir-opératoire, savoir-faire et savoir-vivre), croyances et expériences préalables qui façonnent la manière dont il comprend la réalité (Pagé et al., 2001; Gravel, 2006). La classification des savoirs en catégories peut aider à mieux comprendre l'émergence de la

diversité des styles sociocognitifs. En effet, au cours de l'ontogenèse, l'enfant développe des habiletés qui modulent sa pensée sociale. Une récente étude portant sur les implications des modes de pensée sociale dans la qualité de l'adaptation de l'enfant (Pagé et al., 2001) suggèrent :

[...] que la dimension procédurale de la pensée sociale, définie par les habiletés de résolution de problèmes interpersonnels dans un contexte enfant/enfant, est davantage reliée au taux observé d'engagement affiliatif avec les camarades. Cette dimension serait ainsi le reflet d'un savoir-faire dans les contextes mutuels entre pairs. Par ailleurs, la dimension éthique de la pensée sociale, indexée par une mesure de l'attitude prosociale, se retrouve associée à la fois à plus d'investissement comportemental dans les relations affiliatives et à une bonne acceptation par les pairs, tels qu'indexés par des indices sociométriques. Cette dimension semble donc refléter l'intériorisation d'un savoir-vivre basé sur la prosocialité ou la gentillesse, ce qui s'avère apprécié par les pairs. (p.195)

Les différents modes de pensée sociale qui régularisent les interactions de l'enfant sont représentés de façon suivante : 1) le savoir-opérateur qui est associé à l'âge de l'enfant. D'abord centré sur lui-même, il devient progressivement ouvert aux autres, ce qui lui permet de prendre la perspective d'autrui; 2) le savoir-faire qui est associé au traitement de l'information lors des relations avec les autres et 3) le savoir-vivre qui est associé à l'intériorisation de valeurs (justice, équité) en fonction des expériences de l'enfant sans son milieu social (Gravel, 2006 et Pagé et al., 2001).

Selon le modèle sociocognitif, les interactions entre pairs représentent une source de développement cognitif à condition qu'elles provoquent des conflits cognitifs (Doise et Mugny, 1997). Ces auteurs postulent, en continuité avec les travaux de Piaget et de Vygotsky, que l'environnement social d'un sujet permet à l'individu d'élaborer son système de connaissances. Cependant, les résultats de leurs recherches les ont amenés à pousser plus loin cette thèse. En effet, pour parvenir à un progrès cognitif, l'enfant ne peut y arriver seul. L'interaction sociale, qu'elle soit entre deux enfants ou entre un adulte et un enfant, sera constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les idées, les opinions ou les informations lors d'une

situation. Cette divergence amène un déséquilibre qui deviendra un nouveau savoir provoqué par les conflits sociocognitifs.

Ce postulat a été repris par Crahay (2005) qui s'appuie sur les six propositions de Doise (1993) pour expliquer comment les nouvelles connaissances de l'enfant peuvent être construites à partir d'interactions sociales : «1. C'est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que l'enfant est conduit à des équilibres cognitifs dont il n'est pas capable individuellement. 2. Les enfants peuvent tirer un profit personnel de ces interactions exigeant une coordination sociale : après avoir participé à ce type d'échange, ils sont capables d'effectuer seuls, les tâches réussies préalablement en situation sociale. 3. Les échanges interindividuels deviennent source de progrès cognitif par les conflits sociocognitifs qu'ils suscitent. C'est la confrontation simultanée de différentes approches ou centrations individuelles lors d'une interaction sociale, qui rend nécessaire leur intégration dans une structuration nouvelle. Il n'est pas indispensable qu'un des partenaires de l'interaction soit porteur du modèle correct de résolution de problème. 4. Les bénéfices des interactions dépendent (comme dans tout apprentissage, d'ailleurs) des compétences initiales des sujets. Cela explique que certains enfants profitent de certains échanges alors que d'autres n'en profitent pas. En particulier, il importe que l'enfant établisse une différence entre son approche et celle de ses partenaires pour éventuellement percevoir la nécessité d'une transformation de son mode d'approche. 5. Certaines tâches sont porteuses de significations sociales qui induisent des réponses opposées à son mode propre de structuration cognitive. Ces situations problèmes marquées socialement peuvent générer un conflit sociocognitif producteur de réorganisation des connaissances. Ainsi, dans une expérience mettant en œuvre l'évaluation de longueurs inégales présentées sous des configurations variables et impliquant la conversation des estimations en dépit des changements d'apparence, les enfants progressent davantage lorsqu'il s'agit de sélectionner des bracelets, un pour un adulte et un pour un autre enfant, plutôt que des ficelles susceptibles d'entourer des cylindres. Dans le premier cas, il y a marquage social dans la mesure où l'enfant est face à une

situation où la distribution inégale des bracelets correspond à un rapport hiérarchique. Dans la deuxième condition, la consigne n'est porteuse d'aucune signification sociale particulière. 6. L'interaction sociale peut engendrer des restructurations cognitives importantes au point que des opérations construites au départ d'un matériel donné et dans une situation sociale spécifique peuvent être généralisées à d'autres matériels. » (p.203-204). Par ailleurs, les compétences cognitives sont interdépendantes des compétences communicationnelles de l'enfant. Elles sont nécessaires afin de lui permettre de comprendre et d'interpréter adéquatement le message d'autrui.

En somme, c'est lors de ses transactions sociales que l'enfant élabore, évalue et ajuste ses stratégies lui permettant ainsi de s'adapter à ses différents contextes de vie. C'est à partir de ses habiletés de traitement de l'information ainsi qu'à ses capacités de décentration sociale qu'il pourra s'engager dans un processus de résolution de problèmes (Pagé et al., 2001).

2.1.4 Résolution de problèmes dans une perspective de processus de traitement de l'information

Comme il a été démontré, les programmes de prévention précoce qui incluent la résolution de problèmes parmi leur répertoire de stratégies conduisent à des résultats plus probants (Pagé, Gravel et Trudel, 1998). Les approches du traitement de l'information font partie des perspectives de la cognition sociale qui s'avèrent jouer un rôle important pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale chez l'enfant (Pagé et al., 1998). Le traitement de l'information désigne « l'ensemble des mécanismes et des processus, des plus simples aux plus complexes, de détection, de perception, de mémorisation, de planification et de représentation des stimuli élémentaires de l'environnement » (Trodec et Martinot, 2003, p.125). En effet, dans la pensée des enfants, la découverte de stratégies est une source de modification. Les processus qu'utilise l'enfant interviennent pour modifier la fréquence avec laquelle il utilisera différentes stratégies et au moment auquel il les utilisera. (Trodec et Martinot, 2003).

Crick et Dodge (1994) ont étudié la résolution de problèmes dans une perspective de traitement de l'information. Leur modèle soutient que les enfants s'engagent dans six étapes de traitement avant de produire une réponse ou un comportement lors d'interactions sociales. Leur modèle comporte six phases de traitement de l'information : 1) l'encodage d'indices internes et externes; 2) l'interprétation des indices sociaux; 3) les buts fixés; 4) la recherche ou l'élaboration d'une réponse; 5) l'évaluation des réponses possibles et 6) l'exécution de la réponse sélectionnée.

Durant les étapes 1 et 2, l'encodage et l'interprétation des indices sociaux, on suppose que l'enfant encode de façon sélective les indices internes (les émotions ressenties) et externes (les signaux sociaux); pour ensuite les interpréter. L'interprétation peut se composer d'un ou plusieurs processus indépendants. Parmi ceux-ci, l'on compte : a) une représentation mentale des indices sociaux emmagasinés dans la mémoire à long terme; b) une analyse causale des événements qui se sont produits durant la situation (en incluant une évaluation des raisons qui ont fait que le but a été atteint, ou non); c) des inférences au sujet des perspectives des autres dans la situation (incluant des attributions de l'intention); d) une évaluation de l'atteinte du but fixé à la suite de la performance sociale déjà vécue; e) une évaluation de l'exactitude des attentes et de l'auto-efficacité des prédictions qui ont été faites lors des échanges précédents avec les pairs (évaluation des performances passées) et f) les inférences concernant la signification de la performance présente et passée pour soi (autoévaluations) et pour les pairs (évaluation des autres). Tous ces processus d'interprétation sont influencés ou guidés par les informations emmagasinées en mémoire (schémas sociaux, scripts et connaissances sociales). En plus, l'engagement dans les processus d'interprétation peut s'ensuivre de changements ultérieurs ou de révisions des données de base.

À l'étape 3, après l'interprétation de la situation, on suppose que l'enfant sélectionne un but, ou un résultat désiré, en fonction de la situation (se faire un ami, éviter un problème, ou obtenir un jouet désiré), ou qu'il poursuit un but déjà fixé. Les buts sont orientés en fonction des

effets que l'enfant désire produire. Il est proposé que l'enfant oriente le but fixé en fonction du contexte social, mais aussi, qu'il puisse réviser ses plans et en construire de nouveaux pour répondre immédiatement aux stimuli de l'environnement.

Ensuite, à l'étape 4, on suppose que l'enfant accède, à partir de sa mémoire à long terme, aux différentes réponses possibles à la situation (stratégies), ou s'il y a une situation nouvelle, il peut construire de nouveaux comportements en réponse à la situation en cours. Ces réponses peuvent être ou non déclenchées par le but fixé.

À l'étape 5, il est proposé que l'enfant évalue son répertoire de réponses antérieures ou nouvelles et choisisse la réponse la plus positive en fonction de son évaluation de la situation. Un certain nombre de facteurs sont considérés dans l'évaluation des réponses de l'enfant, c'est-à-dire les résultats espérés, le degré de confiance que l'enfant a de son évaluation (l'auto-efficacité) et son évaluation de la pertinence de chaque réponse (évaluation de la réponse).

À l'étape 6, l'enfant exécute la réponse choisie. Les interactions sociales et les processus mentaux ne s'arrêtent pas là, mais une suite d'évènements peut amener l'enfant à reprendre les phases proposées.

Cette approche de la cognition sociale permet de comprendre le fonctionnement des différents processus chez l'enfant et l'influence que sa manière de traiter les informations peut avoir sur ses interactions sociales.

Le schéma de la page suivante représente les six phases du traitement de l'information, vues sous l'angle des concepteurs du programme *ÉcoEnfant* (Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices, 2006).

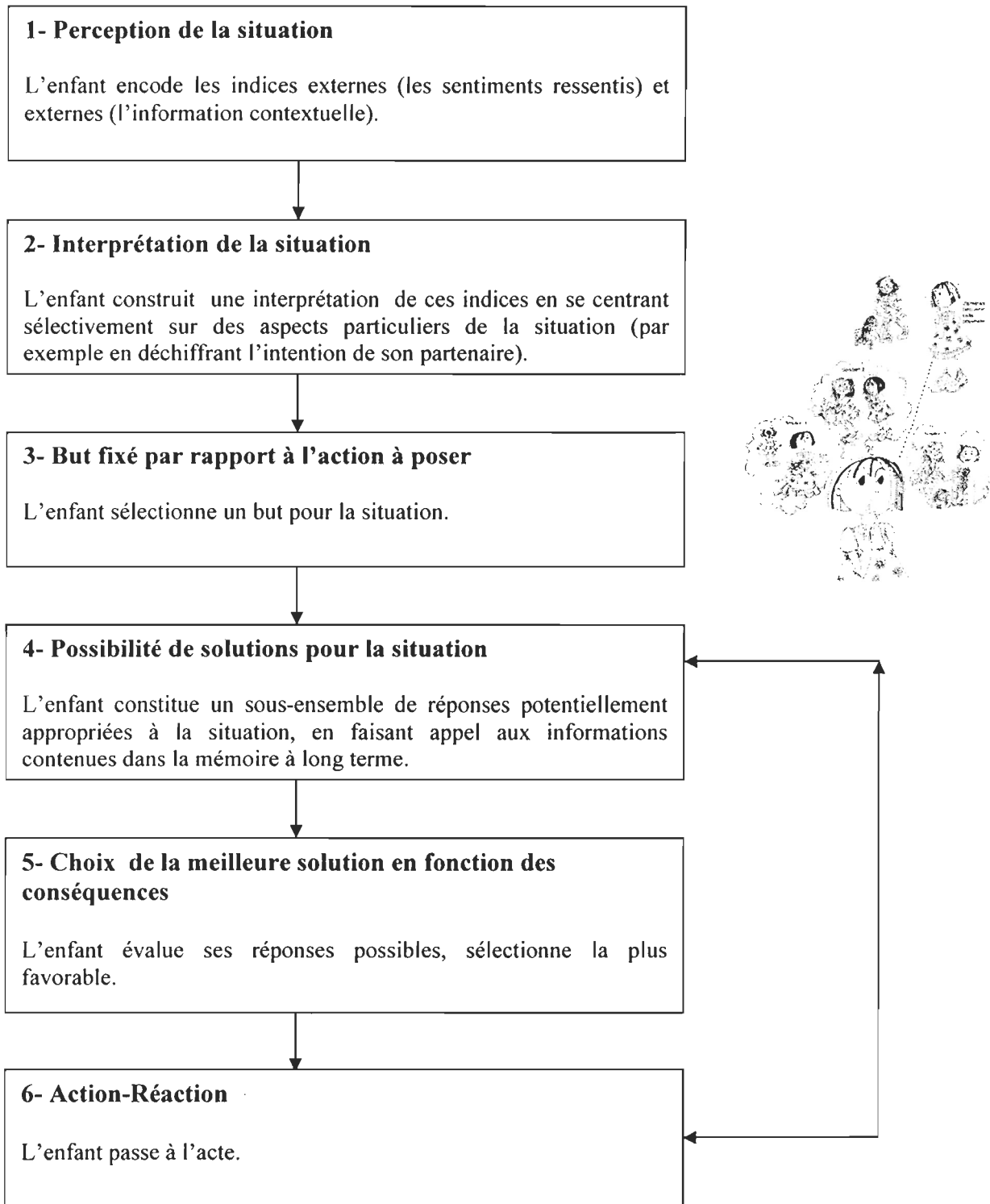


Schéma 2. *Modèle du traitement de l'information adapté pour le programme ÉcoEnfant (Gravel et al., 2006; Pagé, Strayer et Reid, 2001; Crick et Dodge, 1994).*

2.2 Approche collaborative

Pour cette recherche, l'approche collaborative, telle que définie par Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001) est apparue comme un choix des plus intéressants. L'avantage de cette approche c'est qu'elle est pluridimensionnelle et permet ainsi de mieux saisir les enjeux liés à l'objet de cette recherche, c'est-à-dire le programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels afin d'investiguer le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale.

La recherche collaborative s'inscrit dans la tradition de la recherche-action qui a connu ses débuts avec la contribution de l'Américain Kurt Lewin dans les années 40 (Baribeau, 1992). C'est à partir de ses travaux en sciences sociales que le concept de « recherche-action » a été créé. Pour Lewin, il était nécessaire que la théorie et la pratique soient méthodologiquement reliées. Ce chercheur montrera que pour optimiser toute transformation attendue, il est nécessaire d'obtenir la participation des sujets au processus de changement et que l'organisation de discussions collectives centrées sur les problèmes à résoudre est une procédure efficace.

En France, dans les années 60, Tosquelles met en pratique les principes de la psychiatrie ouverte et de l'insertion des malades dans l'environnement. Ce sera donc suite à l'expérience à l'origine du mouvement de l'Analyse Institutionnelle qu'il adoptera la recherche-action (Baribeau, 1992). Au Québec, il faut attendre les années 70 avant de voir apparaître des groupes de chercheurs-éducateurs, tel que le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GÉSOÉ), de l'Université de Montréal qui prône la coopération des sujets-participants et l'implication du chercheur dans le milieu. Plus près du présent modèle, la recherche collaborative-interprétative verra le jour dans les années 1980 et 1990. Le courant de recherche sur le savoir pratique et d'expérience des enseignants, sur la pensée des enseignants, sur la réflexivité des praticiens, sur l'approche narrative de la réalité, ont remis l'importance du

« sens » comme moteur de l'action en contexte. D'où l'idée de recherche collaborative, en tant que co-construction de sens entre des enseignants et des chercheurs universitaires (Desgagné, 2007).

2.3 Bases conceptuelles de la recherche-formation

Desgagné (1997) situe la position épistémologique sous-jacente à l'approche collaborative. Il définit l'approche selon trois grands concepts : 1) la co-construction entre les partenaires concernés; 2) les caractéristiques doubles de la recherche-formation et 3) la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Cette compréhension de l'approche permet de saisir l'importance d'unir les chercheurs universitaires et les praticiens autour de préoccupations communes que représente l'objet d'investigation.

2.3.1 Co-construction entre les partenaires concernés

Le concept de co-construction renvoie à la contribution des participants lors de l'investigation d'un objet de recherche. C'est-à-dire, l'enseignant (le praticien, l'acteur) qui participe aura à certaines étapes de la recherche à interagir avec le chercheur afin de « construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui cerne leur pratique professionnelle » (Desgagné, 1997, p.373). Dans cette perspective, le chercheur s'intéresse à leur « compétence d'acteur en contexte¹⁰ ». Lorsqu'on s'engage dans cette approche, l'objet de recherche vise à :

[...] refléter le point de vue des praticiens sur ce qu'ils font, s'intéresser au contrôle réflexif qu'ils développent dans leur contexte d'action, analyser leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent, privilégier, somme toute, leur « compétence d'acteur en contexte », suppose que le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif et

¹⁰ « Renvoie à la capacité d'un acteur social, quel qu'il soit, d'exercer son jugement et d'orienter sa prise de décision en situation, en fonction des conditions prévalentes et des enjeux en présence dans le contexte d'action qui est le sien » (p.373-374).

extérieur sur ce que font les enseignants, mais va chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir. (Desgagné, 1997, p.374)

Dans le cas de la présente recherche, un groupe d'enseignants français a accepté bénévolement d'explorer un nouveau programme afin d'enrichir leur pratique pédagogique dans le but d'aider les enfants à acquérir un plus large répertoire d'habiletés sociocognitives, surtout ceux en difficulté. Ces acquisitions augmentent le contrôle que l'enfant peut exercer sur son propre comportement, notamment lors de la résolution de problèmes interpersonnels.. En offrant un outil qui puisse guider les interventions du personnel enseignant, la démarche proposée a voulu répondre à un besoin d'instrumentation du milieu, tout en proposant une activité de réflexion, afin de miser sur la « compétence d'acteur »¹¹ des volontaires pour enrichir la démarche par le partage de leurs connaissances accumulées.

Cette façon de faire suppose que le milieu scolaire et le milieu universitaire s'engagent à explorer un objet en lien avec la pratique enseignante et que cet objet, le programme préventif, portera sur la compréhension qu'en ont les acteurs afin de produire une « activité réflexive » en contexte pratique.

2.3.2 Caractéristiques de la double dimension de la recherche-formation

Dans l'esprit de l'approche, ce second concept implique que la recherche alliera à la fois des activités où il y aura une production de connaissances pour le chercheur et un développement professionnel pour les enseignants. « En effet, s'allier à des praticiens pour co-construire un objet de connaissance c'est du même coup les faire entrer dans une démarche de perfectionnement sur un aspect de la pratique professionnelle qu'ils exercent » (Desgagné, 1997, p.376). À partir de ce postulat, le chercheur qui désire entreprendre une recherche

¹¹ idem

collaborative proposera aux praticiens co-chercheurs d'orienter et de baliser l'activité de réflexion autour d'un aspect de leur pratique tout en répondant à leur besoin de perfectionnement.

Dans cette perspective, l'approche met en relief les efforts que doit faire le chercheur afin de co-construire un savoir dans un double registre de recherche et de formation. « [...] on pourrait dire que le praticien vise un développement de pratique qui soit éclairé par le point de vue du chercheur et par les repères conceptuels qui guident sa production de connaissances. » (Desgagné et al., 2001, p. 39). En ce sens, l'entente collaborative sous-entend aussi qu'il y ait interinfluence entre la pratique et la recherche. En somme, le chercheur aura à encadrer le projet (formation) afin de créer un espace réflexif permettant de dégager de nouvelles pistes de solutions (l'avancement des connaissances) aux problématiques communes.

L'activité réflexive étant au centre de l'approche collaborative, elle mène praticiens et chercheurs à se rencontrer afin d'expliquer et d'analyser un projet commun. Dans cette optique, le rôle du chercheur consistera à aménager une activité qui contribuera à mettre en place des moments de rencontres permettant ainsi de réfléchir à l'aspect exploré. « La réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un « savoir » en train de se construire » (Desgagné, 2001, p.38). Pour reprendre l'idée de Van der Maren (2003), c'est autour de cette activité de réflexivité que le chercheur collaboratif pourra ainsi mettre en évidence les paradoxes, les lacunes, les implications et les conséquences de sa recherche.

La place de ce double volet dans le projet abonde dans le même sens que la conception collaborative ici proposée. En effet, comme le projet implique l'appropriation et l'exploration du programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels, les grands thèmes du programme seront exposés à l'aide de trois ateliers de formation¹². Le rôle de l'étudiante-chercheuse a consisté à inclure une dimension de formation qui s'appuie sur les bases théoriques de l'objet de recherche qu'est le programme, afin de créer des moments réflexifs.

¹² Qui seront explicités davantage dans la section « mise en contexte ».

Ainsi, les réflexions ont été orientées par l'application du programme, par leurs conceptions de l'adaptation scolaire et sociale, et par leur satisfaction au regard de la formation et du matériel éducatif expérimenté. Ces témoignages ont été enregistrés par les diverses techniques méthodologiques présentées au troisième chapitre.

2.3.3 Médiation entre communauté de recherche et de pratique

L'approche collaborative repose sur une démarche de médiation qui allie deux mondes : celui de la recherche et celui de la pratique. Ce concept s'articule autour de l'idée que le chercheur doit « se mouvoir autant dans le monde de la recherche que dans celui de la pratique » (Desgagné.1997, p.384). Les connaissances vont se construire à l'intérieur de la démarche de recherche et le produit proviendra du processus de rapprochement. C'est ce qu'on appelle la médiation entre théorie et pratique et entre culture de recherche et culture de pratique.

Cette position dans laquelle se retrouve le chercheur collaboratif conduit à exposer trois étapes clés de cette médiation : 1) la co-situation; 2) la co-opération et 3) la co-production. Chacune de ces étapes se déroule selon les étapes formelles de la recherche.¹³

2.3.3.1 Co-situation

En recherche, il est nécessaire d'élaborer une problématique qui permet de définir l'objet spécifique de recherche. Par la suite, tout chercheur élaborera un cadre théorique qui permettra d'investiguer son objet. En recherche collaborative, l'une des premières préoccupations du médiateur est de co-situer son projet. Ce qui signifie que « l'enjeu pour le chercheur, [est] de faire en sorte que l'objet de la recherche reflète les préoccupations de la communauté des

¹³ Dans le cadre de notre recherche, ces trois étapes clés de l'approche seront exposées un peu plus loin dans la section « mise en contexte ».

praticiens concernés par le projet et de celles de la communauté des chercheurs qui oeuvrent dans le champ de l'objet investigué» (Desgagné, 1998, p.82). Pour le chercheur, cette double préoccupation doit l'amener à trouver une façon pour le milieu de la pratique de développer leurs actions professionnelles et une façon pour le milieu universitaire de faire avancer les connaissances. L'atteinte de ces objectifs dans le présent projet mise sur l'évaluation du processus d'implantation du programme ÉcoEnfant, pour l'étudiante-chercheure. Les enseignants ont pour leur part misé sur l'expérimentation des activités «Solutou!» pour enrichir leurs stratégies d'éducation sociocognitives.

2.3.3.2 Co-opération

Cette deuxième étape représente un second défi pour le médiateur de l'approche collaborative. Elle se situe à l'étape de l'exploration sur le terrain. C'est le moment où :

[...] le chercheur doit négocier avec les partenaires du milieu et faire en sorte qu'une activité d'exploration sur un aspect de la pratique soit proposée et aménagée. On dira que l'activité est co-opérée dans la mesure où son aménagement fera en sorte de servir à la fois de perfectionnement pour les praticiens (avec ce que cela implique d'encadrement, cahier d'accompagnement, etc.) et de cueillette de données pour le chercheur (avec ce que cela implique de procédés à mettre en place : enregistrement des rencontres, etc.. (Desgagné, 1998, p.86)

Cette étape est cruciale car elle met en action l'objet d'exploration et d'investigation. C'est le moment où praticiens et chercheur interagissent afin de faire avancer le projet de recherche. Cette étape amènera le chercheur à s'intéresser « aux constructions de sens des acteurs en contexte » (Desgagné, 1998, p.88). Cela signifie que le chercheur tentera de construire de nouvelles connaissances à partir de la pratique enseignante. Ces nouvelles connaissances seront construites lors des moments «réflexifs». Ces moments permettent au chercheur d'interagir avec les praticiens et de les faire discourir sur le sujet de recherche afin de faire avancer son objet d'investigation.

2.3.3.3 Co-production

Cette dernière étape, renvoie à l'obligation du chercheur collaboratif de tenir compte du point de vue des participants de la recherche à l'étape de l'analyse des données et de la présentation des résultats. Comme l'expose Desgagné (1998) :

Nous parlerons tout de même de résultats co-produits sous deux aspects : d'une part, dans son travail d'analyse, le chercheur se devra d'établir un dialogue entre les catégories des enseignants et les catégories des chercheurs qui ont traité du sujet concerné ; d'autre part, dans son travail de présentation, il devra trouver une mise en forme qui satisfasse à la fois le monde de la pratique et le monde de la recherche. (p.92)

Le chercheur aura à valider le produit de la co-construction (analyse de la collecte des données) tout en trouvant un « sens » pour les participants quant à la forme de présentation des résultats.

Pour terminer la présentation des bases conceptuelles de l'approche collaborative, un schéma regroupant les principales étapes du modèle collaboratif est présenté ci-après. Ces représentations (tableaux, organigramme, diagramme, histogramme, etc.) «ont pour rôle de montrer quelles interprétations on peut inférer à partir d'une organisation des données.» (Van der Maren, 2003, p.172). La systématisation dans le recueil des données permet donc de faire ressortir les composantes essentielles d'un modèle. Dans le projet de recherche actuel, un tel cadre permet à l'étudiante-chercheuse de situer sa thématique générale de recherche et de préciser l'objet spécifique de recherche-formation par l'étape de co-situation. Il lui permet également de faire ressortir les éléments essentiels de l'activité réflexive à travers l'étape de coopération. Enfin, pour illustrer l'étape de la coproduction, il permet de préciser les retombées attendues. Appliqué au présent projet, ce modèle ressemble au schéma suivant.

Le choix du type de recherche qui se déploie autour d'un objet de recherche vise avant tout à la mise en marche d'un processus de réflexion et non à aboutir à des solutions de changements. Dans cette recherche, l'approche collaborative a été choisie dans le but de faire

avancer les connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale et d'explorer en milieu français un nouvel outil québécois de prévention : le programme *ÉcoEnfant et sa trousse Solutou!*.

2.4 Plan de recherche

Le projet ayant un cadre de recherche exploratoire, il a été décidé d'appliquer un devis quasi-expérimental, avec mesures répétées aux prétest et posttest. En effet, l'échantillon ne peut pas être choisi au hasard et le nombre de participants est réduit. De plus, la démarche de recherche ne vise pas à mesurer l'efficacité du programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels chez les enfants de la maternelle (Delhomme et Meyer, 2002), mais plutôt à décrire le processus d'implantation du programme au moyen d'auto-observations des conceptions de la thématique centrale et des descriptions des enfants par les participants. Cette démarche ouvre la porte à une implantation plus large de la trousse d'activités en France, ainsi qu'à des études d'impact sur le développement des capacités sociocognitives des enfants touchés par les activités et des pratiques psychopédagogiques des praticiennes engagées dans l'expérience. Des opérations simultanées d'implantation et d'évaluation au Québec et en France apporteraient des informations enrichissantes pour les deux milieux culturels.

2.4.1 Démarches éthiques préalables

Le projet de recherche a été soumis à l'attention du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université du Québec à Rimouski. Le CÉR a approuvé le document de présentation de la recherche, les lettres de consentement et les instruments de mesure. Tous les enseignants, la direction d'école ainsi que l'Inspecteur de l'Académie de Nice ont reçu les informations relatives au projet en cours. La démarche a été soumise à l'attention de

l'Inspecteur de l'Académie de Nice¹⁴ qui a émis un avis favorable à l'expérimentation. De plus, tous les enseignants ainsi que la direction de l'école ont lu et signé la lettre de consentement. Toutes les informations recueillies durant ce projet ont été gardées confidentielles (données identifiées au moyen de codes, conservées dans des classeurs verrouillés jusqu'à la fin de leur traitement) et utilisées seulement pour la recherche (rédaction des rapports de recherche et des productions scientifiques : communications, articles, chapitres). Aucune information qui pourrait mettre en péril l'identité d'un enfant, d'une famille, d'un enseignant n'a été divulguée. De plus, tous les enseignants ont été avisés du fait qu'ils pouvaient se retirer du projet en tout temps sans subir de préjudices.

2.4.2 Sélection d'une approche méthodologique mixte

Pour réaliser le projet de recherche, un cadre méthodologique utilisant les approches exploratoire et descriptive a été choisi.

Approche exploratoire

Cette recherche est exploratoire car elle a permis dans un premier temps de recueillir de l'information lors des premières rencontres avec le milieu afin de vérifier l'intérêt de celui-ci face au projet et à son objet, qu'est le programme. De plus, cette phase exploratoire a permis de mieux cerner le problème de recherche et de faire émerger les objectifs à la base de cette recherche. De plus, elle investigate le processus d'implantation d'un programme préventif d'éducation sociocognitive à la résolution de problèmes interpersonnels auprès d'une population française d'enfants âgés de trois à cinq ans.

Le programme développé au Québec a surtout été expérimenté dans la région de la capitale provinciale (03-12). Il a subi une succession de transformations découlant de formations

¹⁴ L'inspecteur conseille le corps enseignant, les directions d'école et les autorités locales dans l'accomplissement de leurs tâches. Il contrôle l'instruction, notamment l'application des plans d'étude et il veille à ce que l'éducation donnée soit conforme aux principes énoncés dans la loi scolaire. Il est nécessaire d'obtenir l'accord de l'inspecteur avant de débiter toute expérimentation dans une école française.

expérimentales. Après avoir pris connaissance du matériel proposé et du projet de recherche, le milieu a décidé que cet outil semblait pouvoir répondre au besoins d'instrumentation exprimé par le groupe de recherche de l'Inserm et recherché par les enseignants participants, afin de prévenir les problèmes liés à l'adaptation scolaire et sociale des jeunes enfants. Enfin, cette approche représente également une piste de départ afin de vérifier de la pertinence de poursuivre en milieu français les recherches entreprises en 2006 avec le programme préventif d'éducation sociocognitive à la résolution de problèmes interpersonnels (Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices, 2006).

Approche descriptive

Elle est également descriptive, car elle vise à rendre compte des réactions des partenaires quant à la méthode pédagogique proposée et à leurs conceptions du besoin d'intervenir au plan de l'éducation sociocognitive afin de favoriser l'adaptation scolaire et sociale. Les premières informations permettront d'identifier des dimensions et de dégager les structures dominantes des composantes explicatives du phénomène parmi les réponses recueillies. De plus, le projet vise à étudier le processus d'implantation d'un programme préventif afin de décrire les facteurs pouvant intervenir dans la réussite ou l'échec de l'implantation du programme. Ceci permet d'alimenter les réflexions et de tenir compte de certains éléments dans la construction des connaissances (Van der Maren, 2003). Enfin, elle vise également à documenter l'expérience des praticiens en décrivant qualitativement leur expérience de collaboration.

De plus, le choix d'une approche méthodologique mixte qui combine la cueillette de données qualitatives et quantitatives a été fait afin de répondre aux objectifs de la recherche. Ce choix méthodologique a reposé sur plusieurs aspects. Tout d'abord, il a paru être judicieux dans la mesure où il répondait au contexte de réalisation du projet de recherche. Cette recherche collaborative est favorable à l'intégration des différentes stratégies qualitatives et quantitatives. Il permet d'approfondir ainsi que d'enrichir la collecte et l'analyse de données.

Ensuite, ce choix permet de croire qu'en utilisant une méthodologie mixte cela puisse aider à mieux analyser les résultats et à enrichir les conclusions qui seront tirées de cette étude (Picard, Potvin et Rousseau, 2004). Le dernier aspect d'influence découle des intérêts de l'étudiante-chercheuse. En effet, comme il est écrit dans le rapport Rousseau (1996, cité par Picard, Potvin et Rousseau, 2004) : « [...] une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire qui est en accord avec ce que nous estimons être juste dans les rapports que nous entretenons avec le réel. » p.60. En effet, le choix méthodologique est influencé par les positions épistémologiques que prend l'étudiante-chercheuse et par ses intérêts.

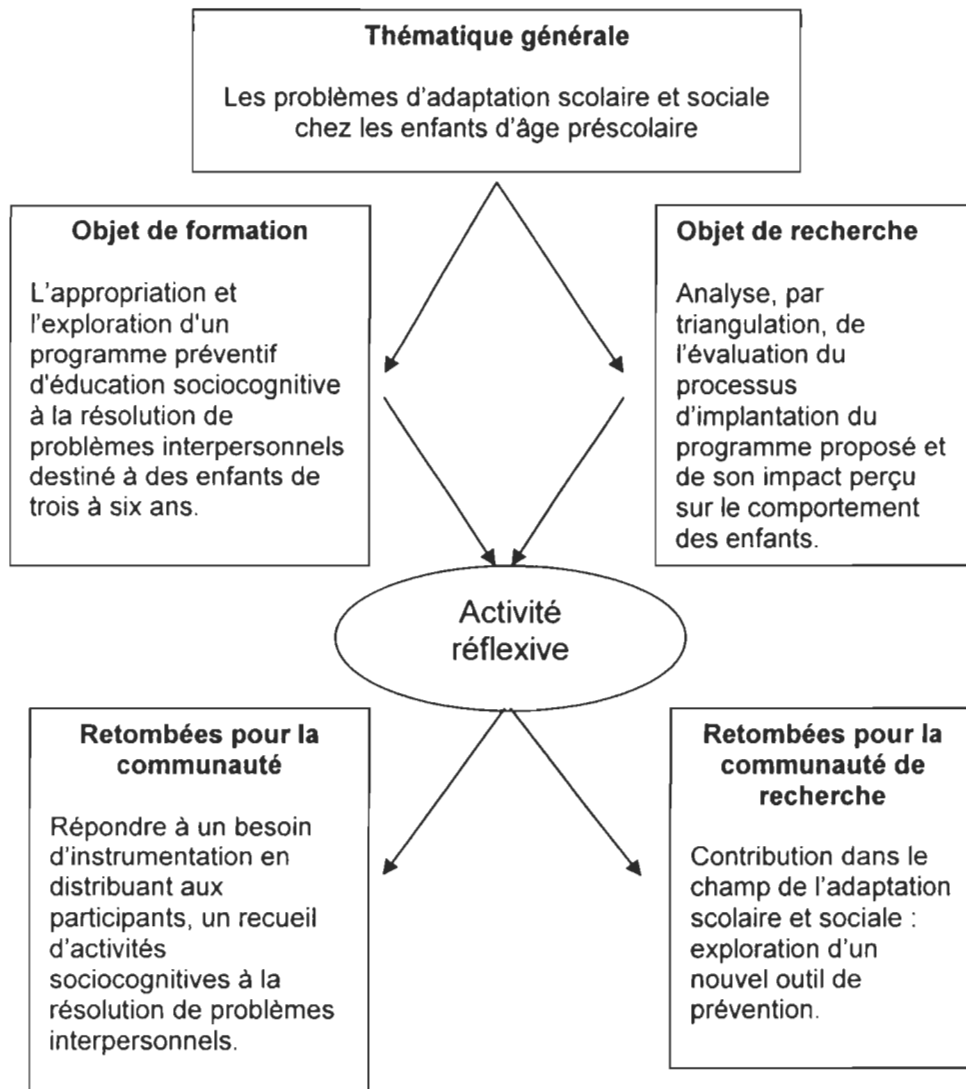


Schéma 3. Description du projet de recherche-formation, inspiré par le modèle de Desgagné et al. (2001).

Chapitre 3
Méthodologie

Le troisième chapitre décrit en détail les méthodes mises en place afin de réaliser ce projet. Tout d'abord, les participants à l'étude sont présentés ainsi que l'instrumentation et les procédures. Par la suite, le plan de recherche et une brève présentation des démarches éthiques sont exposés. De plus, le contexte de réalisation du projet est déployé de manière à faire ressortir l'importance accordée à la collaboration lors de l'expérimentation. Enfin, les dimensions qualitatives et quantitatives de la collecte des données sont expliquées. À la fin de ce chapitre est incluse une brève présentation du choix des méthodes d'analyse des données.

3.1 Participants

La présente étude s'intéresse au phénomène de l'adaptation scolaire et sociale par l'investigation d'actions préventives dans le contexte d'un échange interculturel entre enseignants d'expérience : étudiante de maîtrise québécoise d'expérience (5 ans), accueillie par des enseignants français d'expérience, en exercice à l'école de Nice (voir tableau 2).

Un groupe de six enseignants d'une école maternelle française a accepté la proposition d'explorer le programme préventif ÉcoEnfant et sa trousse Solutou! (deux enseignants de la petite section, deux enseignants de la moyenne section et deux autres enseignants de la grande section). Rappelons que le choix du milieu pour l'implantation du programme s'est fait en fonction de l'intérêt de la direction de l'école, manifesté suite à la présentation initiale de la recherche par la direction de l'école. L'autre facteur déterminant a été la participation volontaire des sujets qui, à la suite de la présentation initiale de la démarche, ont manifesté un grand intérêt pour participer à l'étude.

Chaque enseignant a appliqué le programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels ÉcoEnfant et sa trousse Solutou! auprès des enfants de leur classe. Cela représente 48 enfants âgés de cinq ans, 48 enfants de quatre ans et 46 enfants de trois ans

pour un total de 142 enfants âgés entre trois et cinq ans. L'expérimentation s'est poursuivie sur une période de huit mois, ponctuée par les évaluations pré- et post-test.

3.1.1 Portrait du milieu et des participants

Afin de permettre aux lecteurs de bien situer le contexte de réalisation du projet, deux tableaux ont été dressés pour décrire les participants et le milieu. De plus, ceci permet de mieux saisir la structure organisationnelle unique de la petite enfance en France et d'obtenir un portrait global des participants. Les informations concernant les participants proviennent principalement des notes d'observations de l'étudiante-chercheure et des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Quant à l'organisation de la structure maternelle, des références bibliographiques ont été utilisées.

Tableau 1
Caractéristiques des participants

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6
Âge	59 ans	31 ans	53 ans	53 ans	55 ans	53 ans
Classe	Petite section 3 ans	Petite section 3 ans	Moyenne Section 4 ans	Moyenne Section 4 ans	Grande section 5 ans	Grande section 5 ans
Formation universitaire	Maîtrise en biologie Formation dans un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) 1 an	Baccalauréat en physique chimie	Baccalauréat	Baccalauréat	Baccalauréat	Baccalauréat en histoire et géographie + deux ans de DEUG15

¹⁵ « Le DEUG est un diplôme universitaire français délivré à l'issu du premier cycle d'études universitaires (cycle de deux ans). Il est voué à disparaître au profit du système LMD (Licence Master Doctorat) qui se calque sur les systèmes internationaux, notamment américain » (MediaWiki, 2007).

En France, l'école maternelle se divise en trois sections (petite, moyenne et grande) dans lesquelles se répartissent les enfants de trois à cinq ans. Bien que l'âge obligatoire de fréquentation scolaire soit de six ans, 90 % des enfants fréquentent l'école maternelle (Denault et Tremblay, 2000). L'âge moyen de l'échantillon des sujets enfants est de 51 mois au prétest et l'âge moyen au posttest est de 59 mois.

Tableau 2

Nombre d'enfants participants par section

Cycle	Âge	Nombre
Petite section	3 ans	46
Moyenne section	4 ans	48
Grande section	5 ans	48
Total		142 enfants

3.2 Mise en contexte

La première collecte de données a été réalisée durant un séjour en France dans la ville de Nice durant une période de trois mois, soit de septembre à novembre 2006. Le projet fut réalisé en partenariat avec l'école de Nice et le professeur Philippe Compagnone de l'Université de Bordeaux 2. Le choix de la France comme pays d'accueil n'est pas sans raison. Outre les nombreuses raisons mentionnées dans la section sur l'internationalisation, les diverses collaborations entre le Québec et la France permettent de mettre à profit le savoir-faire reconnu dans les deux pays : les programmes de prévention au Québec et la structure organisationnelle unique de la petite enfance en France. De plus, le choix de ce milieu d'accueil a aussi été fait en raison des convergences d'intérêts, de valeurs et de pratiques exprimées préalablement par la directrice de l'école du milieu d'accueil. Ces convergences ont conduit à une première

expérimentation du programme d'éducation sociocognitive «ÉcoEnfant» en France, grâce à la volonté des participants d'explorer cette avenue pour répondre à leurs besoins de stratégies psychopédagogiques pouvant contribuer à développer aussi les «savoir-être» et «savoir-vivre-ensemble» (Delors, 1996), essentiels à l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Afin d'expérimenter l'approche collaborative et de partenariat, la France représentait un choix judicieux en raison de politiques d'échanges bilatérales telle que celle de la CREPUQ. De plus, l'accueil chaleureux de l'équipe-école manifesté par leur intérêt, leur implication et les nombreux échanges, a permis de concrétiser le projet. La collaboration avec les professeurs Philippe Compagnone et F. Francis Strayer de l'université Bordeaux 2 a assuré un soutien méthodologique appréciable, manifesté notamment par de nombreux conseils et échanges pour la passation et le traitement du questionnaire APSE et pour la rigueur de la démarche de collecte de données.

3.2.1 Premier mois : septembre 2006

Familiarisation avec l'école de Nice en observant les pratiques du milieu durant le partage du vécu scolaire et la participation à quelques rencontres organisées périodiquement par l'école.

Durant cette période, la première rencontre officielle eût lieu. Lors de cette rencontre, la problématique sous-jacente au projet, les objectifs, les grandes lignes du programme et les implications pour l'équipe, ainsi que les retombées attendues, ont été exposés à l'équipe. C'est également à ce moment que les collaborateurs ont reçu la lettre de consentement. Le calendrier des activités qui a été présenté aux participants se retrouve à l'appendice A. Il s'échelonne sur une période allant d'octobre 2006 à mai 2007. Les praticiens-cochercheurs pouvaient ajuster ce calendrier selon la réalité du terrain dans le concept de co-gestion de l'approche collaborative (Desgagné, 2001). Parallèlement, l'étudiante-chercheure a pris connaissances des différents

documents portant sur les interventions préventives réalisées en milieu français : comme le système maternelle français et autres documents plus difficilement disponibles au Québec.

Sans la collaboration précieuse des enseignants, manifestée par leur implication dynamique, le projet ne se serait pas réalisé dans un contexte aussi accueillant et motivant. Dans un premier temps, seules deux classes devaient participer à l'étude. L'intérêt tangible de l'équipe face au phénomène de l'adaptation scolaire et sociale et leur désir de trouver de nouvelles interventions novatrices afin d'aider les élèves les plus en difficulté a amené finalement tous les enseignants de l'école à participer à cette recherche.

3.2.1.1 Rôle à l'étape de co-situation

Pour situer le rôle participatif de l'étudiante-chercheuse lors de cette période, les travaux des auteurs Adler et Adler (1997) ont été utilisés afin de conceptualiser sa participation au sien de l'équipe-école. Une auto-évaluation de la démarche permet de constater une grande évolution du rôle exercé dans le milieu. Les auteurs identifient trois rôles¹⁶ différents selon trois étapes du projet (au début lors de l'intégration dans le milieu, lors du retrait du milieu et au retour dans le milieu). Tout d'abord, lors de ce premier mois, l'étudiante-chercheuse croyait que ce serait le milieu et les participants de la recherche qui établiraient son propre rôle. En effet, il était possible que l'étudiante-chercheuse obtienne le rôle soit de membre actif, soit de membre en retrait ou soit de membre à part entière, selon ce que les enseignants de l'école auraient décidé. Nonobstant ce fait, instinctivement, l'étudiante-chercheuse a cherché à devenir un membre à part entière. Cela signifiait qu'elle allait chercher à partager le quotidien des praticiens, vivre certaines journées de classe, participer aux réunions du personnel, surveiller dans la cour d'école, en somme, participer au quotidien des enseignants et des enfants. Heureusement que ce rôle a été pris par celle-ci, car comme le relatent Adler et Adler (1997),

¹⁶ Pour les auteurs Adler et Adler (1997), il existe trois statuts possibles de participation du chercheur dans le milieu qu'il investit : 1) un rôle de membre en retrait; 2) un rôle de membre actif et 3) un rôle de membre à part entière.

celui-ci permettait de saisir la subjectivité des membres quant à leurs intérêts face au projet. De plus, cette implication au sein de l'équipe permettait de réaliser l'une des principales sources de collecte de données : l'observation participante. Tout comme l'ethnographe, « qui essaye de se fondre dans le paysage en se mêlant aux gens et en partageant leurs activités, l'observateur observe et rapporte ce qu'il voit tout en participant à la vie des acteurs. » (Van der Maren, 2003, p.139). Cette technique permettait de vérifier et de valider les informations récoltées par les différents outils (questionnaires et entrevues) retenus pour cette recherche. Toutefois, malgré le désir de l'étudiante-chercheuse de s'intégrer au sein de l'équipe-école, elle restera une étrangère qui ne pourra pas tout saisir. Une vigilance particulière a été apportée à cette réalité, car il faut se soucier dans les interprétations ultérieures que la présence d'un tiers peut entraîner des changements de comportements, volontaires ou non, chez les personnes concernées par la recherche.

3.2.2 Deuxième et troisième mois : octobre et novembre 2006

Les mois suivants ont permis de donner de la formation et de mettre en application l'objet de l'étude, c'est-à-dire, le programme d'éducation sociocognitive à la résolution de problèmes interpersonnels, et de réaliser le recueil de données qualitatives et quantitatives, tout en poursuivant les observations participantes durant le vécu en milieu scolaire.

Comme le projet implique l'appropriation du programme sociocognitif à la résolution de problèmes, une période d'accompagnement a été offerte afin de soutenir les enseignants, et ce, à raison de trois rencontres durant l'automne. Pour les concepteurs du programme (Gravel, Pagé, Lemay, et collaboratrices, 2006), les ateliers de formation permettent l'explication concrète des grands thèmes du programme : l'observation, la pensée, le dialogue, le vocabulaire de base, les émotions, la réflexion, la diversité, les solutions et les conséquences.

Lors des séances de formation, les praticiens avaient à s'engager dans une démarche de réflexion afin d'explorer une situation nouvelle (l'objet de cette recherche).

3.2.2.1 Rôle à l'étape de la co-opération

Avant d'entreprendre l'étape cruciale de co-opération (Desgagné, 1998), il a été essentiel de tenir compte «des deux mondes : le monde de la pratique qui veut qu'on opérationnalise une activité de soutien [...] et le monde de la recherche qui veut qu'on opérationnalise une procédure de cueillette de données, centrée sur l'investigation du savoir pratique» (p.88). Cette double fonction a amené l'étudiante-chercheuse à s'insérer dans le milieu afin de faire ressortir ce qu'on appelle en ethnométhodologie, le «code de significations», qui représente ici l'investigation du programme sociocognitif à la résolution de problèmes, et ce, toujours dans une perspective de compréhension du phénomène de l'adaptation scolaire et sociale. Ce code a permis de délivrer les nouvelles connaissances qui allaient faire avancer l'objet de recherche. Pour y parvenir, il a semblé essentiel de changer le rôle de l'étudiante-chercheuse qui était celui de membre à part entière par celui de membre actif (Adler et Adler, 1987). Ce rôle a permis de prendre une distance suffisante afin de permettre à l'étudiante-chercheuse d'investir davantage son rôle de chercheur (mettre en place la méthodologie de cueillette de données et les formations) tout en se maintenant à la portée des praticiens, afin de créer les conditions nécessaires pour qu'ils réfléchissent avec elle à l'expérience vécue. Pour qu'ils discutent de leur intérêt commun pour la recherche de stratégies d'intervention applicables aisément en contexte scolaire.

De plus, il a été essentiel, à cette étape du projet, d'assumer le rôle d'experte (Grundy, 1982), afin de soumettre aux praticiens une présentation du programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels, apte à les guider dans l'appropriation des activités éducatives proposées. C'est à la suite des formations que les praticiens ont eu à appliquer le

programme, dans le but explicite d'observer et de documenter les contraintes et les facilitateurs liés à son utilisation en classe. L'équipe-école avait comme objectif final d'évaluer la transférabilité potentielle des activités dans leur milieu¹⁷. En somme, ils avaient à verbaliser leurs impressions face au programme et à son outil psychopédagogique «Solutou!».

3.2.3 Rencontres de formation pour l'application du programme

La première rencontre a eu lieu au début du mois d'octobre durant une période de libération chez les enseignants. Le contenu de la rencontre avait pour but d'informer les participants des objectifs du programme, de présenter l'évolution théorique du programme, d'expliquer le premier bloc d'activités sur le sens commun des mots, de remettre à chaque participant la trousse « Solutou! », qui représente les activités du programme, de préparer la première activité d'amorce et de faire remplir le questionnaire *Échelle d'appréciation des participants* (ÉAP)¹⁸ par les enseignants participants.

La deuxième rencontre a eu lieu à la mi-octobre en fin de journée. Le contenu de la rencontre avait pour but d'informer les participants des objectifs du deuxième bloc : les émotions. Elle visait également à échanger sur les activités réalisées à ce stade de l'implantation. Enfin, le questionnaire ÉAP a été rempli par les enseignants participants.

La troisième rencontre a eu lieu à la fin novembre. Le contenu de la rencontre avait pour but d'informer les participants des objectifs du dernier bloc de formation : la résolution de problèmes. Elle avait également comme but de recueillir et de partager les commentaires des enseignants participants à propos des activités réalisées en classe jusqu'à cette étape de l'implantation. Enfin, elle visait également à clore la participation de l'étudiante-chercheure dans

¹⁷ Le programme a été élaboré dans un contexte québécois et nous désirons savoir s'il pouvait s'appliquer dans un contexte français.

¹⁸ Tous les questionnaires cités dans cette section seront décrits plus loin.

le milieu. Pour cette occasion, l'inspecteur des écoles de Nice¹⁹ a participé à cette ultime rencontre avant le retour de l'étudiante-chercheuse au mois de juin. Enfin, pour une dernière fois, le questionnaire ÉAP a été complété par les enseignants participants.

Lors des séances de formation, certaines préoccupations ont habité l'étudiante-chercheuse. Parmi celles-ci, notons : 1) le désir de délivrer de façon accessible les informations liées au programme; 2) avoir une aptitude permettant de recueillir les impressions des participants; 3) utiliser un langage commun, accessible et compréhensible; 4) gérer le temps qui nous était alloué; 5) être attentive aux comportements subjectifs; 6) faire émerger les réflexions qui constitueront la base des nouveaux savoirs et 7) maintenir l'intérêt des praticiens face au projet.

Toutes ces préoccupations avaient pour but de s'assurer de mettre en place tous les éléments nécessaires afin de co-construire « un savoir » en lien avec l'objet de recherche. L'étudiante-chercheuse désirait simplement, par ces préoccupations, mettre en place les conditions nécessaires à son émergence. Bien qu'elle était consciente de ne pouvoir anticiper tous les événements qui allaient se produire lors de sa présence dans le milieu scolaire, elle a tenu à rester vigilante quant aux enjeux procéduraux tels que proposés par Boorkhard et Loadman (1990). Dans le cadre d'une recherche de type collaboratif, ces procédures renvoient à celles de la recherche, mais également à celles de la formation. En effet, la recherche collaborative peut amener certaines difficultés liées aux différences entre le monde de la pratique et le monde universitaire et à la façon d'interpréter les événements. Pour ces auteurs, il existe quatre aspects pouvant entraîner des malentendus et des contradictions entre les deux cultures : 1) le temps (tempo); 2) le but (focus); 3) la satisfaction (reward) et 4) le pouvoir (power).

¹⁹ L'inspecteur conseille le corps enseignant, les directions d'école et les autorités locales dans l'accomplissement de leurs tâches. Il contrôle l'instruction, notamment l'application des plans d'étude et il veille à ce que l'éducation donnée soit conforme aux principes énoncés dans la loi scolaire. Il est nécessaire d'obtenir l'accord de l'inspecteur avant de débiter toute expérimentation dans une école française. Sans son soutien, il n'aurait été aucunement possible de mettre de l'avant ce projet.

À partir de ces constats, l'étudiante-chercheuse devait s'assurer, dans un premier temps, que le temps (tempo) demandé pour la réalisation des activités de formation et la réalisation des questionnaires et entrevues soit respecté. Cet aspect a été traité lors de la première rencontre officielle et le temps nécessaire afin de réaliser tous les aspects de la recherche a été inclus dans la lettre de consentement. Pour l'étudiante-chercheuse, il était important de respecter et de pallier au manque de temps dû à la réalité du milieu, tout en faisant progresser le projet de recherche dans la limite de sa présence sur le terrain. Dans un second temps, elle devait porter une attention particulière au but (focus) que chaque participant désirait atteindre par sa participation à cette recherche. En ce sens, une présence attentive a été adoptée par l'étudiante-chercheuse au cours de cette étape. L'observation participante a été utilisée pour recueillir diverses formes d'informations qui ont permis de tenir compte de cet aspect.

En effet, il est à considérer que le milieu scolaire a des visées qui se veulent concrètes et que l'identification des résultats du projet peut différer de celui du milieu universitaire. Il était donc important, lors de la «co-situation» du projet, d'établir les attentes de chacun. Dans un troisième temps, il a fallu considérer la différence pouvant exister entre les milieux en ce qui a trait à la satisfaction (reward) liée au travail. Selon les avantages qu'en retirerait chacune des parties, les résultats de la recherche pouvaient être définis en fonction de ceux-ci. Il était donc important, tout au long du projet, de rappeler aux praticiens les avantages qu'ils avaient à retirer de l'implantation du programme. Cela a permis de maintenir la satisfaction liée à la tâche demandée (l'application des activités du programme), mais également de soutenir la motivation des participants. Dans un dernier temps, la différence qu'exerçait le pouvoir (power) entre les deux parties pouvait également influencer l'implication des participants lors des rencontres de formation. Il était donc important de tenir compte de la parole et de l'opinion de l'autre. L'étudiante-chercheuse avait alors à se rappeler l'importance de chacun dans l'avancement du projet et aussi, que tous devaient travailler ensemble pour trouver des solutions novatrices aux problèmes qui unissaient participants et chercheurs.

3.2.3.1 Rôle à l'étape de la co-production

Comme il a été exposé précédemment, l'étudiante-chercheuse s'est retirée du projet afin de permettre aux praticiens d'appliquer le programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels auprès de leurs élèves. Durant cette période d'une durée de six mois, elle a joué le rôle de membre en retrait (Adler et Adler, 1997). Ce qui implique de rester complètement à l'extérieur du projet de recherche et également de cesser de jouer le rôle d'observateur.

Après cette période de retrait, un retour dans le milieu pour une courte période a été réalisé pour recueillir les commentaires des participants face à cette expérimentation et afin de compléter les évaluations posttest. Dans un souci de co-production (Desgagné, 2001), les premières analyses de données ont été communiquées à l'équipe-école. Cette technique a permis de clarifier certains aspects de l'analyse. De plus, cela permet de rétablir le dialogue auprès des praticiens après une si longue absence (six mois) de l'étudiante-chercheur. Dans le modèle collaboratif, les connaissances qui émergent du projet d'exploration doivent avoir une pertinence pour les praticiens tout en ayant une portée scientifique. Dans une optique de co-production, l'étudiante-chercheuse a fait en sorte que « les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche. » (Desgagné et al., 2001, p. 40). Un premier rapport a été transmis aux participants entre ses deux passages dans le milieu scolaire. La préparation de ce rapport a permis la familiarisation avec les opérations d'analyse et de présentation des résultats. Il contenait des informations pour lesquelles les participants avaient exprimé des demandes, notamment à propos des portraits de l'adaptation psychosociale de leurs élèves. Ceux-ci ont été dégagés à partir des questionnaires APSE complétés lors de la première visite et discutés avec les participants durant le dernier passage de l'étudiante-chercheuse. Pour conclure la collecte de données, deux questionnaires ont été remis. Le questionnaire *d'évaluation qualitative de la satisfaction* (ÉQS) (Lefrançois et Gravel, 2007) a été envoyé une semaine avant l'arrivée de

l'étudiante-chercheuse afin que les enseignants aient le temps de le remplir, permettant ainsi d'échanger sur son contenu lors de la rencontre prévue préalablement. Le deuxième questionnaire *Adaptation psychosociale de l'enfant* (APSE) (Strayer et Noël, 2002) version papier a été remis et complété sur place.

3.3 Instrumentation et procédures

Toutes les techniques de recueil d'informations sont décrites dans ce point. Pour chacune, les procédures de collecte et d'analyses initiales sont exposées en détail. Deux divisions majeures distinguent les types d'épreuves et les techniques d'analyse employées, soit leur nature qualitative ou quantitative.

3.3.1 Collecte de données qualitatives

Les données qualitatives proviennent de deux stratégies de recueil d'informations. L'observation participante est la première décrite, suivie par l'entrevue semi-dirigée.

3.3.1.1 Observation participante

L'observation participante a été utilisée afin de recueillir des informations sur l'intérêt des participants face au projet, de vérifier les éléments d'obstacle et de facilitation lors de la période d'appropriation du programme *ÉcoEnfant et sa trousse Solutou!* et de comparer ainsi que d'enrichir l'interprétation des résultats découlant des différentes méthodes de collecte de données sélectionnées (entrevues semi-dirigées, questionnaires). Comme le soulignent Guibert et Jumel (1997) « [...] les résultats de l'observation complètent ceux obtenus par d'autres méthodes, d'autres sources, d'autres enquêtes et que leur validation naît de cette confrontation. » (p. 94). En somme, cette méthode de collecte de données se veut un complément aux autres

méthodes de mesure utilisées. Les résultats ainsi obtenus ont été enrichis par ce moyen d'approfondir le sens des informations dégagées, qu'elles soient de type qualitatif ou quantitatif.

Pour y parvenir, l'étudiante-chercheuse a été présente dans le milieu de manière sporadique durant l'automne 2006 et une semaine à la fin juin 2007. Cette présence dans le milieu d'investigation a eu comme avantage de permettre de se fondre dans le quotidien des participants²⁰ permettant ainsi de recueillir des informations, non officielles, non structurées et spontanées. En ce sens, cette technique a permis de réunir une richesse d'informations inaccessibles autrement.

Les anthropologues ont été les premiers à se livrer à l'observation participante en allant vivre dans des communautés pour mieux les étudier. Des sociologues utilisent ce moyen d'investigation pour l'étude des individus dans des situations particulières. L'ethnographe utilise cette méthode lorsqu'il entreprend une enquête de terrain (Copans, 1998). Tout comme ce dernier, l'étudiante-chercheuse a récolté ses observations à l'aide de notes de terrain. Cette série de notes fut classée selon trois catégories :

La première catégorie, les notes de terrain, est constituée des données sur les événements, les faits, les activités, l'endroit et le temps. Ce sont les données qui rendent compte de ce qui se passe dans l'organisation [...] La deuxième catégorie de notes qu'enregistre un observateur est consacrée aux réflexions du chercheur sur le processus de recherche. Ce sont les notes méthodologiques. Ces notes renferment des remarques sur les interactions entre l'observateur et l'observé [...] La troisième catégorie de notes, les notes d'analyse, permet au chercheur d'enregistrer ses impressions et ses intuitions sur ce que révèlent les données empiriques en fonction de la problématique. (Giordano, 2003, p.230)

Certains auteurs tels que Guibert et Jumel (1997) préconisent les grilles d'observation afin de recueillir des informations et les classer selon cinq grandes catégories : 1) le cadre; 2) le moment; 3) les individus; 4) les comportements et 5) les relations. L'étudiante-chercheuse a préconisé la prise de notes selon le registre de Giordano (2003), car cette technique a

²⁰ Il est à noter que le second statut d'enseignante de l'étudiante-chercheuse a permis l'acceptation de celle-ci par le personnel de l'école dans le quotidien. Ce rôle partagé a eu comme incidence de rapprocher les deux communautés. Une relation de confiance s'est installée permettant le partage des pratiques.

l'avantage d'intégrer les dimensions affectives, humaines et analytiques. De plus, elle laisse place à la spontanéité et elle est moins statique.

De Ketele et Roegiers (1991) ont tenté de donner une première définition de l'observation. « Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un projet pour en recueillir des informations. » (De Ketele, 1980, cité dans De Ketele et Roegiers, 1991, p.20). Pour ces auteurs, il faut ajouter, à cette valeur générale, différents processus afin de saisir le sens spécifique de l'observation. Le premier processus se réfère à l'attention. «C'est-à-dire une concentration élective de l'activité mentale comportant une augmentation de l'efficacité sur un secteur déterminé et l'inhibition des activités concurrentes» (Lafon, 1963, cité dans De Ketele et Roegiers, 1991, p.20). Le deuxième processus est celui qui fait acte d'intelligence. Il consiste à sélectionner « un petit nombre d'informations pertinentes parmi le large éventail des informations possibles. » (p.20). Il est souvent nécessaire de se référer à un cadre théorique de référence pour y parvenir. Le troisième processus renvoie au fait que l'observation comporte un objectif. Cet objectif est dicté par le phénomène que l'on désire observer, c'est-à-dire par l'objet de l'étude. Enfin, « l'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet en considération » (p.21). Il est donc nécessaire d'utiliser un système de codage pour y parvenir. Ainsi, dans la recherche, l'observation recouvre plusieurs composantes. Les techniques de l'observation participante occupent une place centrale, et leur code d'usage est suivi. À cet élément s'ajoutent deux types de mesures, définies par le cadre de la recherche qualitative, pour l'une, et par celui de la recherche quantitative, pour l'autre. On peut certes constater que les différents processus d'évaluation des objets d'étude offrent un cadre d'appui pour la réalisation de la recherche.

Une autre définition de l'observation qu'il apparaît intéressant de citer est celle de Kohn (1998). Elle a la force de regrouper le phénomène au sens méthodologique du terme : « Procédé scientifique d'investigation, constatation attentive de phénomènes tels qu'ils se

produisent sans volonté de les modifier; sciences de faits qui n'ont pas recours à l'expérimentation. Acte d'observer un phénomène, compte rendu du phénomène constaté, décrit, mesuré. » (p.14). L'observation participante permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes puisqu'on y participe au même titre que les autres.

Les chercheurs choisissent l'observation pour plusieurs raisons. L'observation se démarque de l'entretien par la possibilité qu'elle offre de saisir sur le vif l'expérience des individus au quotidien. Les sujets éprouvent souvent beaucoup de difficulté à relater des événements qui s'inscrivent dans leurs routines. De la même manière, le point de vue des sujets sur certains thèmes est difficile à verbaliser ce qui rend l'observation idéale pour capter l'expérience humaine telle quelle se déroule au fil des jours. (Giordano, 2003, p.213).

Rappelons que la recherche en cours poursuit les fonctions exploratoire, descriptive et collaborative. Ces fonctions ont mené à utiliser l'observation participante comme une source privilégiée de collecte de données.

L'approche exploratoire a pour but « de se familiariser avec le sujet à étudier et avec les situations dans lesquelles le phénomène se produit » (De Ketele, et Roegiers, 1998, p.94). En ce sens, l'observation participante a été choisie par l'étudiante-chercheuse afin de recueillir des informations sur l'objet étudié et de rendre compte de cette exploration afin de déboucher sur des objectifs de recherche (Van der Maren, 2003 et De Ketele et Roegiers, 1998). Cette première phase d'observation a été dirigée de façon à vérifier les besoins et les intérêts du milieu face au programme sociocognitif à la résolution de problèmes interpersonnels.

L'approche descriptive a servi à recueillir de l'information pour décrire le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale. Lors d'un processus descriptif, on utilise très souvent l'observation, car elle permet de systématiser, de clarifier et de décrire une situation ou un comportement donné (De Ketele et Roegiers, 1998). L'étudiante-chercheuse a alors cherché à identifier les éléments qui constituaient le problème afin d'alimenter l'état des connaissances.

Enfin, l'approche collaborative « propose de se rapprocher des participants dans la mesure où son objet d'investigation privilégie précisément le «point de vue des acteurs en contexte» que sont ces participants. » (Desgagné, 1998, p.91). L'observation participante a été une méthode d'investigation permettant de s'insérer dans le milieu scolaire, tout en ne cherchant aucunement à modifier la situation, le vécu scolaire et les agissements habituels des participants. De plus, le double rôle de chercheur collaboratif, tel que vu précédemment, l'a amenée à s'intégrer « à la communauté en y exerçant une fonction donnée, à titre de membre participant» (Desgagné, 1997, p.386). C'est dans ce sens que l'observation participante a permis de mettre à profit le double rôle de formateur qui invitait l'étudiante-chercheuse à se rapprocher de la culture scolaire française, tout en exerçant ses activités de recherche.

3.3.1.2 Entrevues semi-dirigées

Avant d'entreprendre les rencontres de formation, et afin de répondre aux objectifs de recherche, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès des enseignants français. Le thème de ces rencontres a porté sur le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale. Il a été abordé en fonction de la comparaison entre le milieu d'origine de la chercheuse et celui des personnes participantes. L'entrevue semi-dirigée selon Paillé (1991, cité par Sylvain, 2000) est appelée :

[...] semi-préparée, semi-structurée et semi-dirigée. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref, l'entrevue est préparée mais elle demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur. (p. 128)

Le choix de ce type d'entrevue vise avant tout «à obtenir de l'information sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre de référence et par rapport à des situations actuelles» (Van der Maren, 1995, p.314). De plus, cette méthode a permis d'aborder plus en profondeur le sujet de

recherche, c'est-à-dire le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale par l'évaluation du processus d'implantation d'un programme préventif d'éducation sociocognitive à la résolution de problèmes interpersonnels. La technique de l'entrevue semi-dirigée permet d'enrichir la recherche, puisque les résultats qui en découlent sont utilisés pour nuancer l'interprétation des mesures psychométriques (questionnaires).

Procédures d'entrevue

Le canevas d'entrevue a été élaboré de concert avec la professeure-chercheure, responsable de la démarche de maîtrise, autour des trois grands thèmes de la recherche en cours: 1) la notion d'adaptation scolaire et sociale; 2) la prévention et 3) les programmes préventifs (Appendice B). Ensuite, il a été lu par deux intervenants, l'un extérieur et l'autre du milieu, afin de s'assurer que la formulation des questions était adéquate. Enfin, à la suite des deux premières entrevues, certains termes ont été précisés lors des entretiens subséquents.²¹ Tous les participants ont répondu aux questions. Chaque entretien a été enregistré et entièrement retranscrit.

Tout comme le rapportent Blanchet et Godman (1992), l'environnement peut influencer le discours des participants. Il est donc nécessaire d'en tenir compte en s'assurant de disposer d'un tel contexte. Parfois, les contraintes des milieux scolaires font que les locaux ne sont pas toujours disponibles. Une attention à l'endroit où se sont déroulées les entrevues a été portée dans le projet de recherche et elles se sont déroulées dans un local de l'école préalablement attribué par la direction. L'horaire des entretiens a été établi en fonction des disponibilités des participants et ce, malgré «l'influence de ce moment d'insertion temporelle de l'entretien dans la quotidienneté (qui) s'exerce à travers la contamination du discours par les représentations et actions précédentes» (Blanchet et Godman, 1992, p.69). Leurs préférences ont eu plus d'importance que cette contamination potentielle, puisque cette condition correspondait à leurs attentes.

²¹ Les mots suivants : adaptation scolaire et sociale et méthode préventive.

Tous les participants ont été informés, au début de l'entrevue, des objectifs poursuivis dans le cadre de cette recherche et du caractère confidentiel et anonyme des informations recueillies (Sylvain, 2000). De plus, l'autorisation d'enregistrer la rencontre a été demandée afin de retranscrire les réponses enregistrées lors de l'entretien.

3.3.2 Collecte de données quantitatives

La visée exploratoire de la recherche implique d'une part, d'évaluer si la démarche d'appropriation du programme de formation permet de répondre au besoin d'instrumentation inscrit parmi les recommandations de l'Inserm en ce qui a trait à la promotion de programmes préventifs dans la communauté scolaire et, d'autre part, à circonscrire les effets des problèmes d'adaptation. Pour ce faire, trois questionnaires ont été utilisés.

3.3.2.1 Questionnaire : Évaluation qualitative de la satisfaction (ÉQS)

«Une bonne recherche exploratoire combine créativité et rigueur.» (De Ketele et Roegiers, 1993, p.102).

En ayant à l'esprit la démarche d'analyse par triangulation, le questionnaire d'évaluation *de la satisfaction (ÉQS)* a été créé (Lefrançois et Gravel, 2007) (Appendice C). Cet instrument permet de documenter le jugement du milieu français quant à la qualité du processus d'implantation, aux impacts de l'insertion de l'outil éducatif en classe et à la pertinence d'inclure ultérieurement le programme parmi les stratégies destinées à l'éducation sociocognitive des enfants en milieu français. Le questionnaire ÉQS comporte huit questions semi-ouvertes qui combinent des questions fermées et ouvertes. Il a été rempli à la fin de la période d'expérimentation du programme ÉcoEnfant et sa trousse *Solutou!*

Les données issues de cet instrument seront utilisées comme élément de comparaison avec le questionnaire *Échelle d'appréciation des participants (ÉAP)* et le questionnaire

adaptation psychosociale de l'enfant (APSE) (Items spécifiques comparés avec chaque instrument).

3.3.2.2 Questionnaire : Échelle d'appréciation des participants (ÉAP)

Pour évaluer le niveau de satisfaction des participants lors des rencontres de formation, le questionnaire *Échelle d'appréciation des participants (ÉAP)* (Gagnon, 1998, dans Sinclair et Naud, 2003) (Appendice D) a été utilisé. Celui-ci a été validé et diffusé dans les deux premiers volets (ÉcoFamille et ÉcoCPE) du projet ÉcoPréscolaire (Naud, Sinclair, Gravel, Pagé, Coutu et Lemay, 2003). Le questionnaire est composé de 14 items regroupés en six sous-échelles. Cet outil a permis aux participants de donner leur appréciation sur le contenu des formations, les moyens pédagogiques utilisés, la qualité de l'animation, le climat dans le groupe, l'impact, c'est-à-dire l'estimation des possibilités de mettre en pratique les propositions, et finalement, il évalue aussi leur niveau de satisfaction globale.

Procédures de passation

Ce questionnaire a été rempli par chaque enseignant, après chacune des trois rencontres de formation à partir d'une échelle de type Likert à quatre niveaux, allant de complètement d'accord à complètement en désaccord.

3.3.2.3 Questionnaire : Adaption psychosociale de l'enfant (APSE)

Pour recueillir des renseignements sur l'adaptation des enfants, le questionnaire *Adaptation psychosociale de l'enfant* (Strayer et Noël, 2002) (Appendice E) a été utilisé pour obtenir les perceptions des enseignants français à ce sujet. Ce questionnaire comprend 12 descripteurs comportementaux relatifs aux compétences personnelles, sociales et scolaires des enfants d'âge préscolaire : 1) popularité : est un partenaire recherché par les autres, est aimé et estimé par les pairs; 2) concentration : attentif aux consignes, reste concentré au cours d'une

activité ; 3) motricité générale : est très actif, bouge beaucoup; 4) agressivité : initie les conflits est provoqué facilement; 5) retrait social : reste souvent isolé des autres, joue en solitaire; 6) inquiétude : souvent soucieux ou souvent craintif; 7) sociabilité : participe souvent, maintient des interactions sociales positives; 8) motricité fine : coordonne bien ses gestes, habile manuellement; 9) leadership : exerce une certaine influence sur les autres, est imité par les autres; 10) dérangement : embête les autres, ne suit pas bien les consignes; demande une attention spéciale; 11) timidité : difficulté à entrer en contact avec les pairs; réticent à participer dans les activités collectives et 12) anxiété : a peur facilement, très émotif, aisément bouleversé et pleure souvent.

Procédures de passation

Le recueil de données a été réalisé, lors de la passation des prétests, à l'aide d'un programme informatique Hypercard, présentant un à un les 12 descripteurs du questionnaire. À chacun d'eux, l'enseignant devait attribuer à tous les enfants de son groupe, un score sur une échelle de Lickert, allant d'une valeur 1 (très atypique) à une valeur 40 (très typique) invisible pour les participants.

Lors de la passation des post-tests, le questionnaire informatisé fut imprimé. Ce format présente toujours les 12 descripteurs du questionnaire informatisé. À chacun d'eux, l'enseignant doit attribuer, à tous les enfants de son groupe, un score sur une échelle de Lickert allant d'une valeur 1 (très atypique) à une valeur 7 (très typique). La mise en relation des données est présentée au chapitre suivant.

Tableau 3
Instruments et passation

Instruments	Prétest	Posttest
Entrevue semi-dirigée	Septembre 2006	
Questionnaire ÉQS		Juin 2007
Trois ateliers de formation	Septembre 2006	
Questionnaire ÉAP	Octobre 2006	
	Novembre 2006	
Observation participante	Septembre 2006	
	Octobre 2006	Juin 2007
	Novembre 2006	
Questionnaire APSE	Octobre 2006	Juin 2007

Parmi ses objectifs, le projet consiste, entre autres, à étudier les processus impliqués dans l'implantation et l'appropriation de l'outil pédagogique proposé comme cadre de référence aux actions éducatives se rapportant aux habiletés sociocognitives requises dans un processus de résolution de problèmes interpersonnels. Le troisième tableau présente une vue d'ensemble des méthodes et des moments de recueil d'information.

3.4 Méthodes d'analyse

La présentation de cette section rend compte de l'un des défis et des apports de ce mémoire. La triangulation, comme approche méthodologique, exige de maîtriser à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives pour la collecte des informations recherchées. Le fruit du processus de comparaisons impliqué dans la triangulation des informations implique une analyse réflexive des résultats, ce qui est pertinent dans le cadre d'une recherche exploratoire et descriptive. Les deux derniers chapitres rendent compte des résultats de ce processus, devant

finalement servir à formuler une nouvelle proposition de recherche, basée sur les recommandations des participants et l'interprétation des résultats par les chercheurs.

3.4.1 Triangulation

Van der Maren (2003) définit la triangulation comme l'utilisation de plusieurs instruments qui produiront différents types de données afin qu'on en croise et compare les résultats. Cette méthode peut également jouer un rôle dans l'analyse et l'interprétation des données.

La triangulation est souvent utilisée comme une stratégie de renforcement de la validité des données ou des résultats de recherche ou, dans certains cas, pour réduire les biais du chercheur (Taylor & Bogdan, 1984). Elle peut prendre plusieurs formes : 1) la triangulation référentielle ou restreinte, 2) la triangulation opérationnelle ou élargie, 3) triangulation méthodologique et 4) la triangulation interprétative.

La triangulation **référentielle** ou également appelée la triangulation restreinte (Van der Maren, 2003) a recours à plusieurs individus comme source de données autour d'un seul objet. Elle utilise plusieurs techniques et compare les résultats pour évaluer les données obtenues. La triangulation **opérationnelle** ou élargie a recours à plusieurs investigateurs différents qui, autour d'un seul objet, aideront à en dégager la complexité dans un processus de recherche. La triangulation **méthodologique** fait référence à l'utilisation de méthodes de recherche différentes, afin de rehausser la crédibilité des résultats. En ce sens, par exemple, les résultats d'une recherche qualitative pourraient être validés par les données issues d'une approche quantitative, chaque approche apportant ses particularités.

C'est à l'aide de la triangulation des **interprétations** que les données recueillies dans cette recherche seront traitées. Concrètement, et à titre d'exemple, les données de l'observation participante, les questionnaires ainsi que les entrevues semi-structurées seront comparées dans le cadre de la discussion (Chapitre 5), afin de faire émerger des informations pour construire

l'interprétation des résultats. Cette méthode permet de pallier aux faiblesses méthodologiques quant à la validité interne et externe de certaines données. De plus, en multipliant les sources d'information (entrevues semi-dirigées, observation participante et questionnaires) cela permet d'enrichir la compréhension des enjeux étudiés.

3.4.2 Analyse inductive générale

Pour répondre aux objectifs de recherche, l'analyse inductive générale a été retenue. Comme le soulèvent Blais et Martineau (2006), cette façon d'analyser les données est intéressante pour les recherches à caractère exploratoire. Ils définissent l'analyse inductive générale comme :

Un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (p.3)

En ce sens, l'analyse consiste à extraire les données recueillies lors des entretiens, à traiter les données de façon à les condenser, à établir des liens entre les objectifs de la présente recherche et à développer un cadre de référence à partir des catégories dégagées. La démarche d'analyse décrite en quatre étapes s'inspire du modèle de Thomas (2006, cité par Blais et Martineau, 2006).

Traitement des entrevues semi-dirigées

La première étape a consisté à préparer les données brutes. Ainsi, chacune des six entrevues semi-dirigées fut retranscrite le plus fidèlement possible. Toutes les données ont été conservées sur un fichier informatisé afin de préserver la confidentialité des informations.

Dans le but de se familiariser le plus possible avec le contenu des entrevues semi-dirigées, il est recommandé de les lire à plusieurs reprises pour en dégager un résumé. Une fois le résumé rédigé, il a été discuté avec la responsable de la recherche pour s'assurer de

l'interprétation qui en a été faite. Cette deuxième étape a permis d'extraire les informations les plus pertinentes parmi l'ensemble des données brutes conçues pour répondre aux objectifs d'acquisition de connaissances de la démarche de recherche.

La troisième étape vise à identifier les unités de sens, à partir des segments de texte qui présentent une signification au regard du cadre conceptuel préalablement établi pour la présente étude. C'est à cette étape qu'une première catégorisation a été faite. Ce premier niveau de catégorie permet de retenir les informations nécessaires afin de répondre aux objectifs de recherche. C'est également à cette étape que les informations redondantes ou celles qui ne répondent pas aux questions et objectifs de recherches ont été enlevées. Un tableau-synthèse permettant de faciliter le codage des données a été utilisé pour créer les premières catégories.

La dernière étape consiste à regrouper les premières catégories qui ont émergé (étape trois) en sous-catégories. Pour aider à restreindre les catégories, «il est aussi fortement recommandé de sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent l'essence même de la catégorie» (Blais et Martineau, 2006, p.8). Ce raffinement permet d'obtenir une vue d'ensemble des aspects les plus importants pour répondre aux objectifs de recherche.

Dans un souci de validité et de rigueur de la démarche entreprise, les premières analyses des données brutes ont été vérifiées par l'étudiante-chercheuse. Par la suite, la professeure-chercheuse responsable a vérifié les analyses préliminaires afin de s'assurer de la justesse des catégories qui ont émergé. De plus, comme il a été souligné dans le cadre méthodologique, l'apport de l'approche collaborative (Desgagné, 2001) invitait tout simplement l'étudiante-chercheuse à valider auprès des participants de l'étude les premières analyses, ce qui a été fait à deux reprises : soit lors de la présence de l'étudiante-chercheuse dans le milieu

durant la première partie de l'expérimentation²², et ce, à l'aide de conversations informelles et de l'observation participante, et à la fin de la période d'expérimentation²³. Cette technique de co-production (Desgagné, 2001) a permis de clarifier certains aspects de l'analyse. Ainsi, selon Thomas (2006, cité par Blais et Martineau, 2006) le codage en parallèle et la vérification des catégories par une tierce personne et la vérification auprès des participants forment les critères permettant d'assurer la validité de la démarche d'analyse inductive.

3.4.3 Analyses statistiques

Afin d'éviter des répétitions lourdes et inutiles, les techniques analytiques qui reviennent de manière récurrente sont présentées à la fin de ce chapitre.

Création de nouvelles variables

Pour la réduction des données d'un instrument, la technique de **regroupement hiérarchique sur les variables** est utilisée lorsque cette opération est requise pour créer des variables représentatives des principales dimensions mesurées par l'un ou l'autre des instruments traités ci-après. Cette analyse a l'avantage de comparer de façon multidimensionnelle la similitude de la variation des réponses aux items. Cette technique est aussi utilisée afin de dégager un nombre plus réduit de dimensions pour caractériser l'adaptation psychosociale des enfants, notamment (Bonnet et Strayer, 2000). Pour toutes les démarches suivantes de ce type, la méthode choisie est appelée « complete linkage » et la mesure est celle des « corrélations de Pearson ». Ces choix reposent sur la sévérité de ces indices dans l'analyse des associations dégagées. La procédure comporte une analyse corrélationnelle qui permet de combiner la colinéarité et d'éliminer les redondances descriptives entre les différentes mesures.

²² Lors des mois de septembre, octobre et novembre 2006.

²³ Au mois de juin 2007.

Analyses secondaires

Les démarches de regroupement hiérarchique sur les variables sont suivies par des analyses de vérification de la **cohérence interne** des associations (alpha de Cronbach) dégagées par l'analyse.

Création de regroupements stylistiques de sujets

Pour le regroupement des sujets, la technique de **regroupement hiérarchique sur les sujets** est appliquée lorsque cette opération est requise pour catégoriser un ensemble de répondants en fonction de leurs scores aux différentes variables retenues pour répondre aux questions de recherche. La démarche vise à identifier des catégories stylistiques pouvant regrouper les sujets en fonction de la similarité de la variation de leurs scores pour les variables incluses dans l'analyse. Pour toutes les analyses de ce type, la méthode choisie est appelée « ward » et la mesure est celle des «distances Euclidiennes mises au carré». Ces choix de méthode et de mesure permettent de maximiser les similitudes entre les sujets afin d'obtenir des regroupements cohérents.

Analyses secondaires

La description des regroupements de sujets est réalisée au moyen d'**analyses univariées de la variance**. Cette technique permet de spécifier pour chacun des regroupements obtenus (profil ou mode de fonctionnement), la contribution de chacune des variables incluses dans l'analyse. La circularité de cette démarche permet d'attendre une contribution discriminante des variables utilisées pour l'analyse de regroupement hiérarchique. Néanmoins, cette information est utile dans une démarche descriptive, puisque le but consiste à réfléchir sur la signification des représentations des répondants, enregistrées par les différents instruments de mesure traités par cette technique dans le mémoire.

Chapitre 4
Analyses et résultats

Le quatrième chapitre expose étape par étape la démarche analytique appliquée. La première partie traite des analyses des entrevues semi-dirigées. La deuxième partie présente l'analyse des données quantitatives. Les questionnaires ÉQS, ÉAP et APSE ont été traités à partir d'une série d'analyses descriptives suivie encore une fois de l'analyse inductive pour certaines questions. Ce type d'analyse permet d'extraire de l'information afin d'évaluer le processus d'implantation du programme : satisfaction, formation, impact sur les enfants. De plus, elle permet de vérifier si l'équipe d'enseignants désire poursuivre le projet amorcé. Plus spécifiquement, le questionnaire APSE a été analysé en deux étapes (pré et posttest) afin de connaître les changements potentiels dans les perceptions des enseignants français.

Afin de situer ces opérations, il faut également rappeler que le présent projet entend évaluer les processus impliqués dans l'implantation et l'appropriation de l'outil pédagogique proposé comme cadre de référence aux actions éducatives, et ce, afin de combler certains besoins identifiés au niveau de la littérature et de décrire les changements de perceptions rapportés par les enseignants quant au niveau d'adaptation des élèves.

4.1 Analyses qualitatives

4.1.1 Analyse des entrevues semi-dirigées

L'analyse inductive générale donne la possibilité de traiter les données recueillies. Le regroupement des sources d'information permet de dresser un portrait nuancé des représentations de l'adaptation scolaire et sociale chez les enseignants français. Il permet aussi de préciser les perspectives d'actions préventives issues de leurs perceptions face au programme à l'étude. La construction du tableau suivant (Tableau 4) met en relation les thèmes de la recherche et les éléments codifiés.

Tableau 4

Résultats de l'analyse inductive des entrevues semi-dirigées

<i>Thèmes</i>	<i>Regroupement des unités de sens en sous-catégories</i>
L'adaptation scolaire et sociale	Intégration aux règles de société Acquisition de comportements sociaux
La prévention	Développer des habiletés sociales : écouter, attendre son tour, etc. Développer le langage Apprentissage scolaire Règles de vie Scolarisation précoce
Les perceptions face au programme	Pense que ça peut aider N'adhère pas Ne sait pas

Les résultats démontrent que l'éducation civique joue un rôle primordial dans les comportements adaptatifs selon les enseignants français. « C'est devenir élève c'est-à-dire construire, s'inscrire dans une norme avec des conventions, des règles ». De plus, l'acquisition de comportements indispensables à la vie en société a été soulevée par cinq enseignants sur six. « Faire un travail de fond sur la vie en communauté et respecter les autres dans la société ».

Les résultats des perspectives de prévention mettent en évidence plusieurs actions. Les exemples les plus récurrents ont été répertoriés dans le tableau 4. La scolarisation précoce à partir de trois ans a été soulevée par l'ensemble des six répondants. « Cela permet de socialiser, d'apprendre la vie en société et à développer le langage, et ce, de façon précoce. ». Pour tenir compte des différences culturelles, il est nécessaire de préciser que l'expression «scolarisation précoce» a une autre signification en milieu français que pour la communauté québécoise oeuvrant en éducation préscolaire. Cette expression réfère à la structure institutionnelle de l'éducation préscolaire en France. Au cours des échanges, les participants ont

exprimé les bienfaits découlant de l'accès à des services éducatifs dès que c'est nécessaire pour le bien-être de l'enfant, c'est-à-dire, conséquemment, quand cela est requis par les parents. Cette expression témoigne aussi de leur croyance dans l'effet préventif découlant d'une éducation préscolaire de qualité.

Les résultats obtenus démontrent que trois enseignants sur six croient que le programme pouvait être bénéfique pour les élèves en difficulté, deux enseignants sur six ne savent pas si le programme peut être bénéfique, et un seul enseignant ne croit pas que le programme peut aider les élèves. « Il n'y a rien de fait de toutes les façons [...] toute méthode peut être bonne si on arrive à l'absorber et à la mettre en place ». « J'adhère à votre méthode parce que ça va peut-être nous permettre d'évoluer, de progresser et de sauter les obstacles ». « La meilleure méthode préventive est l'éducation précoce. ».

4.1.2 Traitement qualitatif des questions 6, 7 et 9 du ÉQS

Les questions six, sept, et neuf du questionnaire ont été également traitées à l'aide de l'analyse inductive générale présentée précédemment. La même démarche d'analyse a été appliquée que dans la section précédente. L'analyse a permis de dégager des mesures pour deux dimensions. Le tableau suivant (Tableau 5) présente les résultats découlant des témoignages spontanés des participants pour chacune des mesures.

Tableau 5

Résultats de l'analyse inductive des questions six, sept, et neuf du EQS

Mesures	Regroupement des unités de sens en sous-catégories
Modifications suggérées pour améliorer le programme	Adapter les activités pour les élèves de trois ans. Raccourcir le temps d'application de certaines activités. Inciter les enseignants à revenir sur les notions déjà abordées. S'assurer que les activités soient animées selon la philosophie du programme. Faire les activités en sous-groupes d'élèves. Mettre davantage d'explication à chacune des fiches.
Modifications observées du comportement et des attitudes des enfants	Peu de changements sur les comportements et attitudes. Certains élèves sont plus attentifs. Relation avec la marionnette significative. Modification de comportements chez certains enfants.

La lecture du tableau 5 permet de prendre connaissance des observations formulées par les participants afin de répondre plus adéquatement à leurs attentes. Le deuxième indice dégagé par cette analyse qualitative porte sur les modifications du comportement et des attitudes des enfants. La lecture des transcriptions permet d'indiquer qu'un enseignant sur cinq rapporte que les élèves étaient plus attentifs lors des activités. Deux enseignants mentionnent des modifications de comportement chez les élèves à la suite de l'application du bloc « la ronde des négociations ». Un autre enseignant signale que la relation avec la marionnette était significative pour les élèves. Un autre indique qu'il ne peut attribuer les changements de comportement et d'attitude de ses élèves en fonction des activités de la *trousse Solutou!*, car ils pourraient également provenir des activités vécues au quotidien dans la classe.

4.2 Analyse quantitatives du ÉQS, du ÉAP et du APSE

4.2.1 Analyse du ÉQS

L'analyse de cet instrument exploratoire est réalisée afin de dégager des mesures de comparaison avec l'un et l'autre des deux questionnaires psychométriques, soit le ÉAP et le APSE. Il est à préciser que l'analyse de cet instrument a recours aux techniques de l'analyse inductive pour traiter certaines questions et aux techniques quantitatives d'analyse statistique pour en traiter d'autres, tel que présenté dans les tableaux subséquents.

Codification des réponses

La première étape a consisté à quantifier les réponses obtenues pour les questions (Q01a, Q01b, Q02, Q03, Q04, Q05, Q08, Q10 et Q11) de nature quantifiable (réponses catégorielles). Les données brutes ont été codifiées afin de permettre la production d'analyses statistiques descriptives. Le tableau suivant présente les résultats de cette démarche²⁴.

Analyse de regroupement hiérarchique sur les variables : La méthode décrite au point 3.4.3 a été appliquée pour réduire l'ensemble des items en catégories.

Les nouvelles variables ainsi dégagées permettent d'obtenir des informations sur trois thématiques : 1) le degré de satisfaction des adultes pour l'application du programme et les ateliers de formation (enrichissement des pratiques); 2) l'impact observable sur les comportements des enfants (impact sur les enfants); et 3) l'intérêt pour le programme (poursuite du projet).

²⁴ Un questionnaire a été rejeté car l'ensemble des questions n'avait pas été répondu.

Tableau 6

Description des indices quantitatifs du ÉQS et des procédures de codification

<i>Items</i>	<i>Descriptif</i>	<i>Codification</i>	<i>Moyenne (e.t.)</i>
Q01 a)	Satisfaction du transfert d'expertise et d'appropriation par le milieu.	Supérieur = 3 À la hauteur = 2 Inférieur = 1	2.00 (.89)
Q01 b)	Satisfaction du processus d'application de l'outil en situation éducative.	Supérieur = 3 À la hauteur = 2 Inférieur = 1	1.67 (.82)
Q02	Enrichissement des stratégies pédagogiques.	Oui = 2 Non = 1	1.67 (.52)
Q03	L'approche rejoint tous les types d'enfants.	Oui = 2 Non = 1	1.40 (.55)
Q04	L'outil éducatif provoque de nouveaux comportements chez les élèves.	Beaucoup = 4 Moyennement = 3 Peu = 2 Pas du tout = 1	2.67 (1.03)
Q05	L'outil éducatif provoque de nouvelles attitudes relationnelles chez les élèves.	Beaucoup = 4 Moyennement = 3 Peu = 2 Pas du tout = 1	2.50 (1.05)
Q08	Satisfaction concernant les ateliers de formation	Oui = 2 Non = 1	1.60 (.55)
Q10	Pertinence d'adapter l'approche au contexte maternel français.	Oui = 2 Non = 1	1.40 (.55)
Q11	Souhait de poursuivre la collaboration.	Oui = 2 Non = 1	1.67 (.52)

Pour les analyses subséquentes, les scores bruts ont été transformés en scores standardisés (score Z).

Analyse de la cohérence interne des regroupements : Les résultats du calcul de l'indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) indiquent que les regroupements d'items obtenus présentent un niveau d'association assez solide, l'indice alpha étant situé entre .80 et .93.

Tableau 7
Description des regroupements obtenus pour les items quantitatifs du ÉQS

Regroupement	Questionnaire EQS	Signification	Alphas de Cronbach
Libellé de la dimension	Items	Résumé des items	Cohérence interne
Enrichissement des pratiques	Q01a+Q02	Degré de satisfaction pour l'application et l'appropriation du programme.	.91
Impact sur les enfants	Q04+Q05+Q01b+Q03	Perception de l'impact du programme chez les enfants	.93
Poursuite du projet	Q08+Q10+Q11	Degré d'intérêt pour la poursuite de l'application et de la collaboration amorcée.	.80

Analyse de regroupement hiérarchique sur les sujets : Cette analyse regroupe les répondants en fonction de leurs scores aux trois variables découlant de l'analyse précédente. Trois profils ont été dégagés et leurs caractéristiques sont présentées au tableau 8 et illustrés par la figure 1.

Tableau 8
Description des regroupements de sujets obtenus à partir des trois dimensions du ÉQS

Sujets par regroupement	Enrichissement des pratiques	Impact sur les enfants	Poursuite du projet
Profil 1 (n=2)	.95	.6	.55
Profil 2 (n=2)	-.2	.6	.55
Profil 3 (n=1)	-.6	-1.2	-1.2

Les sujets des profils un et deux (.6 et .6), c'est-à-dire quatre participants sur cinq, font état de changements positifs au niveau des attitudes relationnelles et des comportements des enfants. Cependant, le sujet du profil trois (-1.2) n'a pas perçu de changement dans le comportement et l'attitude relationnelle des enfants de sa classe. Selon les perceptions des profils deux et trois (-.2 et -.6), ce qui représente trois participants sur cinq, l'appropriation et l'application du programme étaient peu satisfaisantes. En ce qui concerne le profil un (.95), les réponses des sujets indiquent un niveau significatif d'enrichissement des pratiques. Enfin, les résultats de la mesure sur l'intérêt du programme révèlent que les profils un et deux (.55 et .55) démontrent un intérêt positif pour la poursuite du projet amorcé. Quant au profil trois (-1.2), il se distingue de façon significative des deux autres profils par un désintérêt pour la poursuite de l'expérience vécue. La figure suivante supporte la lecture de ces résultats.

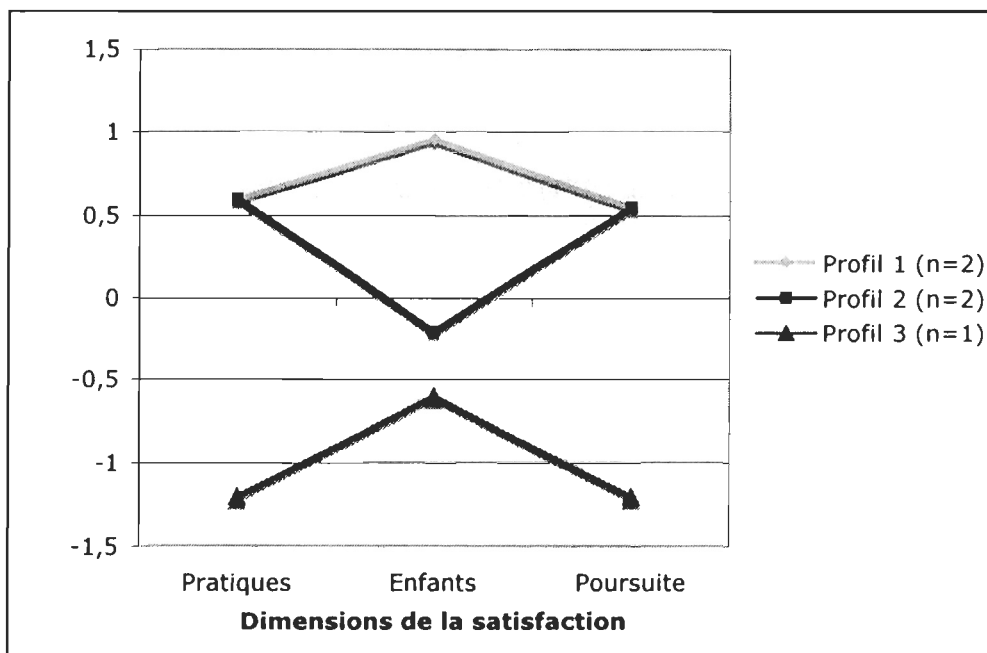


Figure 1 : Illustration des profils d'enseignants dégagés à partir des dimensions issues de l'analyse statistique (déductive) du ÉQS

4.2.2 Analyse du ÉAP

La démarche d'appropriation et d'exploration du programme ÉcoEnfant et de sa trousse *Solutou!* a donné lieu à une évaluation systématique des ateliers de formation auprès de tous les enseignants participants (N=6), et ce, à trois reprises lors de l'expérimentation. Après chaque atelier de formation, les enseignants ont rempli le questionnaire *Échelle d'appréciation des participants (ÉAP)* (Gagnon, 1998, dans Sinclair et Naud, 2002). Le nombre d'enregistrements valides représente 17 entrées puisqu'une question n'a pas été répondue par un des participants, ce qui entraîne l'élimination de son questionnaire.

Le ÉAP est composé de 14 items. Selon les consignes d'analyse rapportées par Sinclair et al. (2002), les questions sont regroupées en six sous-échelles, dont les indices de cohérences internes sont satisfaisants pour les échantillons rapportés dans leurs études. Le tableau suivant présente le regroupement des items proposés par ces chercheurs.

Tableau 9
Regroupement sémantique des items du ÉAP²⁵

<i>Dimensions</i>	<i>Items</i>
Contenu	01- Le contenu de la rencontre est intéressant.
Moyens	02- Les objectifs de la rencontre sont clairs. 03- Les activités favorisent l'apprentissage.
Animation	04- Le matériel est intéressant. 05- Les discussions n'apportent rien. 06- L'animation favorise la participation.
Climat	07- L'animatrice connaît bien la matière. 08- Le temps disponible est bien utilisé. 09- Mes idées et mes sentiments sont respectés par l'animatrice.
Impact	10- Mes idées et mes sentiments sont respectés par les autres personnes du groupe. 11- Je sens que je fais vraiment partie du groupe.
Satisfaction	12- Je n'ai rien appris d'utile aujourd'hui. 13- Il est facile de mettre en pratique ce que j'ai vu aujourd'hui. 14- Globalement, je suis satisfaite de la rencontre.

²⁵ La valeur des items en gras doit être inversée.

Analyses de la cohérence interne : Une démarche d'analyse initiale a été accomplie afin de vérifier la cohérence interne des sous-échelles proposées par Gagnon (1998, dans Sinclair et Naud, 2003). Le résultat n'étant pas satisfaisant pour notre échantillon, une deuxième série d'analyses a été entreprise.

Les difficultés rencontrées dans le traitement analytique de cet instrument donneront rapidement lieu à une investigation plus poussée de cette problématique. Les résultats de la démarche seront alors communiqués à la communauté scientifique (communication, publication).

Analyse de regroupement hiérarchique sur les variables : L'analyse de regroupement hiérarchique sur les variables (décrite au point 3.4.3) a permis d'identifier six regroupements (Tableau 10) alternatifs.

Analyse de la cohérence interne des nouvelles dimensions : L'indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) des nouvelles dimensions est indiqué dans le tableau suivant. Il n'y a pas d'analyse de cohérence interne pour les items cinq et douze puisqu'ils ne sont pas regroupés. Les résultats de cette démarche indiquent donc les six dimensions décrites dans le tableau 10.

Analyses de regroupement hiérarchique sur les sujets : À partir de ces variables, deux analyses complémentaires ont été produites. Premièrement, une analyse de regroupement hiérarchique sur les sujets et deuxièmement, des analyses univariées de la variance ont été produites pour les six dimensions dégagées du questionnaire ÉAP. Cette technique a permis de différencier quatre profils de sujets en fonction de leur similitude stylistique.

Tableau 10
Description des nouvelles dimensions dégagées pour le ÉAP

<i>Nouvelles dimensions</i>	<i>Regroupement</i>	<i>Illustré par</i>	<i>Moyenne (e.t.)</i>	<i>Alphas de Cronbach</i>
Organisation respectueuse	Q01+Q09+Q08+ Q10+Q02+Q6	L'organisation de la rencontre respecte les participants et les objectifs favorisent la participation	3.51 (.53)	.8415
Contenu lié à l'application	Q13+Q14	La rencontre permet de mettre en pratique le contenu vu.	3.35 (.49)	.6917
Adhésion à l'approche	Q07+Q11	Les valeurs présentées correspondent à celles des participants.	3.58 (.73)	.9015
Méthodes de formation adéquates	Q03+Q04	Les moyens utilisés aident à la compréhension du contenu.	3.4 (.43)	.7514
Discussions insatisfaisantes	Q05	L'insatisfaction face à la discussion	1.17 (.71)	--
Insatisfaction globale	Q12	L'insatisfaction face à l'apprentissage réalisé durant la formation	1.39 (.92)	--

* Pour l'analyse de regroupement sur les variables, aucune valeur n'a été inversée. Les étiquettes reflètent le sens des descripteurs.

L'analyse est appliquée en quatre séquences, soit : pour chacune des trois périodes d'évaluation et enfin, pour l'ensemble des évaluations. Les résultats indiquent trois profils (trois sujets, deux sujets et un sujet) pour les trois périodes d'évaluation et quatre profils pour toutes les évaluations combinées. Afin d'obtenir un portrait global de la satisfaction, seul le regroupement global a été retenu pour analyse. Pour chacun des profils, les analyses de variance sont réalisées afin de décrire les dimensions qui les caractérisent (voir point 3.4.3).

Analyses univariées de la variance : Les résultats indiquent que la formation a été satisfaisante puisque l'indice d'**Insatisfaction globale** est faible pour tous les profils (-.42). La figure 2 permet de constater une autre ressemblance à propos de la dimension **Discussions insatisfaisantes** cette fois-ci. Elle fait ressortir que les discussions apportaient un certain enrichissement, selon l'opinion de tous les sujets (.24).

On note également une ressemblance quant à l'**Adhésion aux méthodes d'apprentissage** pour les profils deux, trois et quatre (.55). Cependant, le profil un se démarque par une représentation plutôt différente des autres participants (-.1).

Les résultats de la dimension **Contenu pertinent à l'application** démontrent une répartition des opinions. La moitié du groupe, qui se compose de deux profils (un et deux), pense qu'à la suite de la rencontre, il sera facile de mettre en pratique le contenu vu (1.1 et .55). L'autre moitié des profils (trois et quatre), pense qu'il sera difficile d'appliquer le contenu présenté lors de la formation (-.4 et -1.2).

Les sujets des profils un, deux et quatre ont des moyennes plus élevées (.75, .70 et .4) que le profil trois (-.8) quant à la dimension **Organisation respectueuse**.

La dimension **Satisfaction des méthodes de formation** utilisées est nettement supérieure pour le profil deux (1.2). Les profils un et trois semblent d'accord sur les moyens utilisés lors de la rencontre pour la compréhension du contenu (.15). Seul le profil quatre (-.75) perçoit les moyens utilisés comme insatisfaisants pour permettre de bien comprendre le contenu.

Ces résultats sont illustrés dans la figure 2. L'analyse regroupe six sujets, puisque ces données ont été recueillies au début du projet.

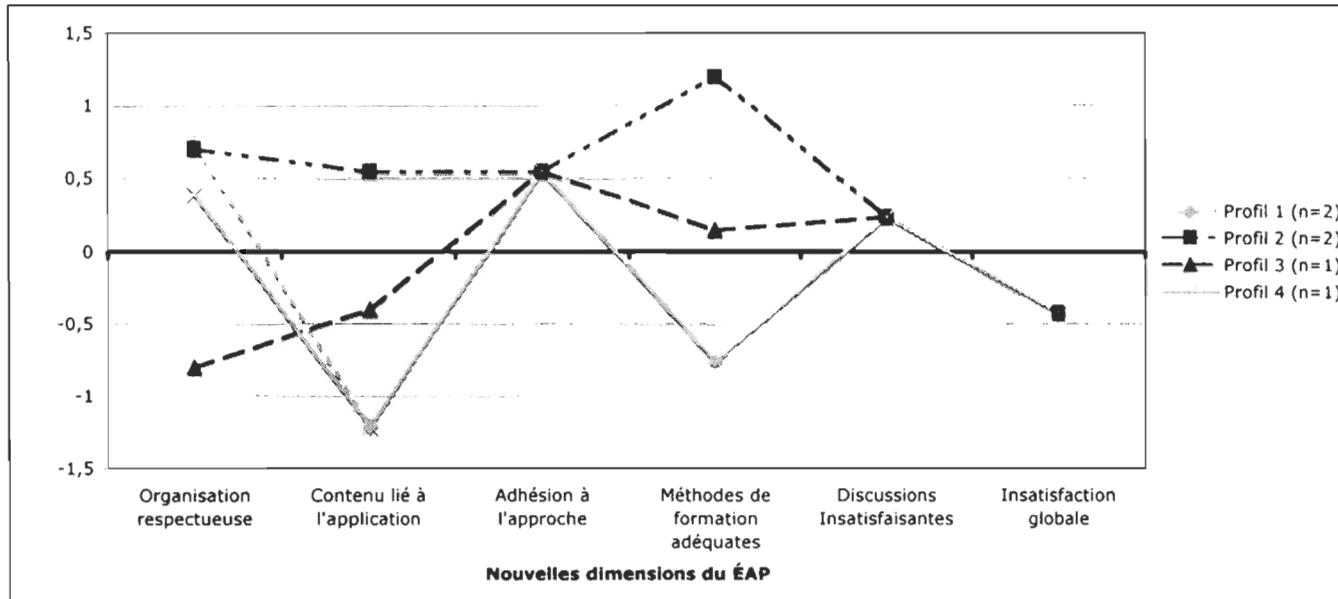


Figure 2. Illustration des quatre profils dégagés à partir des dimensions du ÉAP produites dans cette étude.

4.2.3 Analyse du APSE

Avant d'amorcer les analyses de ce questionnaire, les scores utilisés lors de la version informatisée (échelle Likert d'une valeur 0 à 40) ont été convertis sur la même échelle que la version papier lors de la passation posttest qui, quant à elle, utilisait une échelle de Likert d'une valeur 0 à 7. Pour rendre les deux questionnaires comparables, le questionnaire informatisé a été transformé en scores équivalents à l'échelle de Likert. Les données proviennent des questionnaires complétés par cinq enseignants. Malheureusement, les données d'un enseignant ne sont pas incluses en raison d'une erreur d'enregistrement lors de la passation du prétest et en raison de questions non complétées pour le questionnaire posttest.

Codification des données

Les données brutes ont été saisies dans un fichier SPSS qui a permis de produire des analyses statistiques descriptives. Le nombre d'enregistrements valides représente 134 sujets pour le prétest et 90 au posttest. Les résultats portent donc sur cinq des six classes initialement incluses dans le projet. En conséquence, les analyses de l'instrument portent sur 90 sujets puisque la démarche de recherche implique une comparaison entre le début et la fin de l'application du programme. Pour chacun des 12 descripteurs, les performances sont exprimées en Scores Z, afin de contrôler la variabilité des répondants.

Création de variables et analyse stylistique de l'adaptation psychosociale

Le traitement subséquent de cet instrument comporte deux opérations. Premièrement, une analyse de regroupement hiérarchique sur les variables est réalisée afin de réduire leur nombre et de faciliter leur interprétation. Les indices ainsi dégagés sont l'objet d'une analyse de regroupement hiérarchique sur les sujets. Afin de décrire les regroupements stylistiques obtenus, des analyses de variance univariées et post hoc permettent d'identifier la contribution de chacune des dimensions dégagées par l'analyse de regroupement sur les variables à la caractérisation des profils stylistiques dégagés par l'analyse de regroupement hiérarchique.

Tableau 11
Résultats moyens des sujets aux 12 descripteurs du APSE

Descripteurs de l'adaptation psychosociale	Contenus descriptifs	Moyennes et Écart types Prétest	Moyennes et Écart types Posttest
1. Popularité	Partenaire recherché par les autres; est aimé et estimé par les pairs	4,33 (1,39)	4,60 (1,36)
2. Concentration	Attentif aux consignes; reste concentré au cours d'une activité	4,47 (1,87)	4,50 (1,74)
3. Motricité générale	Est très actif ; bouge beaucoup	4,32 (1,82)	4,38 (1,64)
4. Agressivité	Initie les conflits et provoque facilement	3,57 (1,88)	3,53 (1,72)
5. Retrait social	Reste souvent isolé des autres ; joue en solitaire	2,88 (1,61)	2,90 (1,58)
6. Inquiétude	Souvent soucieux ou souvent craintif	3,62 (1,73)	3,53 (1,70)
7. Sociabilité	Participe souvent ; maintien des interactions sociales positives	4,13 (1,74)	4,17 (1,47)
8. Motricité fine	Coordonne bien ses gestes ; habile manuellement	4,65 (1,40)	4,79 (1,45)
9. Leadership	Exerce une certaine influence sur les autres; est imité par les autres	3,56 (1,73)	3,90 (1,64)
10. Dérangement	Embête les autres ; ne suis pas les consignes; demande une attention spéciale	3,27 (1,96)	3,26 (1,93)
11. Timidité	Difficulté à entrer en contact avec les pairs; réticent à participer dans les activités collectives	3,52 (1,90)	3,14 (1,85)
12. Anxiété	A peur facilement; très émotif; aisément bouleversé; pleure souvent	2,80 (1,83)	2,55 (1,68)

Les scores bruts sont transformés en score Z pour la suite des analyses.

Analyse de regroupement hiérarchique des variables : Le dendrogramme issu d'une série de regroupements hiérarchiques (itérations) fournit une représentation visuelle de la force d'association entre les 12 variables initiales (voir la méthode au point 3.4.3). Le nombre réduit de dimensions facilite la description des perceptions de l'adaptation psychosociale des enfants. La cohérence interne de ces dimensions est calculée à partir de l'Alpha de Cronbach (Tableau 12). Les indices révèlent une cohérence interne élevée pour les modes de fonctionnement *problèmes extériorisés* et *socialement recherché* et une cohérence plus faible pour les *problèmes intériorisés*. Ce dernier résultat peut s'expliquer par la difficulté d'évaluer ce qui est intrapersonnel.

Différemment de l'étude de Strayer et Noël (2002), trois regroupements de variables plutôt que quatre, ont émergé pour notre échantillon. La quatrième dimension de leur étude étant libellée par l'expression : «maturité sociale». Ce résultat peut s'expliquer en partie par le nombre réduit de sujet répondants regroupés dans cette analyse. Il peut aussi être compris comme une illustration des représentations différentes entre les cultures québécoise et française. En effet, la représentation de la maturité sociocognitive et de la popularité sociale pourrait s'interpréter comme le fait d'une conception plus convergente entre les enseignants français participants, à l'égard de ces deux dimensions (maturité sociale et socialement recherché). L'étude réalisée dans le cadre de la maîtrise ne permet pas de clarifier ces réflexions interprétatives.

Tableau 12
Description des modes de fonctionnement psychosocial des enfants
dégagés par l'analyse de regroupement hiérarchique des 12 descripteurs

<i>Mode de fonctionnement</i>	<i>Items regroupés</i>	<i>Prétest Alphas de Cronbach</i>	<i>Posttest Alphas de Cronbach</i>
Socialement recherché	Popularité (01) Leadership (09) Sociabilité (07) Concentration (02) Motricité fine (08)	.79	.79
Problèmes extériorisés	Motricité générale (03) Agressivité (04) Dérangement (10)	.87	.78
Problèmes intériorisés	Inquiétude (06) Anxiété (12) Retrait social (05) Timidité (11)	.65	.79

Analyse de regroupement hiérarchique sur les sujets : L'analyse de regroupement hiérarchique des nouvelles mesures créées par l'analyse précédente permet de dégager trois styles d'adaptation psychosociale pour l'ensemble des 90 sujets, tant au prétest qu'au posttest..

Analyses univariées de la variance : Afin de décrire les trois profils obtenus par l'analyse précédente, les techniques d'analyse de la variance sont appliquées. Les résultats des analyses unidimensionnelles de la variance ($F(2,57)$) s'échelonnent entre -0,55 et 1.00. Elles ont été réalisées à partir des scores des sujets pour chacune des nouvelles mesures. Des analyses post hoc (indices Sheffé et Tukey, $p < .00$, $p < .08$) subséquentes identifient, tel qu'attendu, des distinctions significatives entre les trois regroupements apparaissant potentiellement pertinents pour rendre compte de l'adaptation psychosociale particulière des enfants évalués par les enseignants (Bonnet et Strayer, 2000).

Tableau 13
Description des trois regroupements de sujets obtenus à partir des
trois modes de fonctionnement psychosocial dégagés du APSE

<i>Mode de fonctionnement</i>	<i>Groupes 1 (n= 31) 2 (n= 35) 3 (n= 24)</i>	<i>Moyenne (e.t.) Prétest</i>	<i>Moyenne (e.t.) Postest</i>
Socialement recherché	1	.08 (.65)	.11 (.58)
	2	-.55 (.72)	-.24 (.81)
	3	.46 (.48)	.38 (.66)
Problèmes extériorisés	1	1.00 (.54)	.58 (.75)
	2	-.37 (.81)	-.27 (.74)
	3	-.78 (.60)	-.32 (.75)
Problèmes intériorisés	1	-.56 (.43)	-.45 (.47)
	2	.56 (.69)	.56 (.81)
	3	-.13 (.47)	-.53 (.49)

Au prétest, le **groupe d'enfants un** (n=31) est caractérisé par leur popularité (socialement recherché), il a peu de problèmes extériorisés et intériorisés. Le **groupe d'enfants deux** (n=35) est moins recherché et il a moins de problèmes extériorisés. Cependant, il a le plus de problèmes intériorisés. Finalement, le **groupe d'enfants trois** (n=24), ne se démarque pas de la moyenne pour le socialement recherché et les problèmes intériorisés. Cependant, ce groupe a la plus haute moyenne en ce qui concerne les problèmes extériorisés. Au postest, le **groupe d'enfants un** (n=31) est celui qui présente le plus de problèmes extériorisés. Il ne se démarque pas au niveau du socialement recherché et obtient une moyenne légèrement inférieure pour les problèmes intériorisés. Le **groupe d'enfants deux** (n=35) est celui qui est le plus socialement recherché et ne s'associe pas aux problèmes extériorisés et intériorisés. Le

groupe d'enfants trois (n=24) est celui qui a le plus de problèmes intériorisés et est le moins recherché socialement. Enfin, ce groupe se différencie des deux autres au niveau des problèmes extériorisés.

Les résultats de l'ensemble des observations des enseignants du **groupe un** (n=31) indiquent que ce groupe d'élèves présente moins de problèmes extériorisés entre le début et la fin de l'expérimentation. Cependant, ce même groupe est celui qui perçoit le plus de problèmes extériorisés chez les élèves. C'est aussi ce profil qui voit le moins de problèmes intériorisés, et dont la représentation de l'adaptation des enfants reste stable entre les deux temps de passation. Ce qui est le plus marquant des résultats obtenus des représentations des enseignants du **groupe deux** (n=35) est que ceux-ci voient le plus les enfants comme étant socialement recherchés, et ce, tant au prétest qu'au posttest. Même s'il reste celui pour qui les enfants socialement recherchés sont moins nombreux que les autres groupes. Parmi les trois groupes, le **groupe deux** perçoit le plus grand nombre d'enfants comme ayant des problèmes intériorisés. De plus, leur vision ne change pas entre le pré et posttest à ce sujet. Cette vision reste également stable pour les problèmes extériorisés. Enfin, les résultats du **groupe trois** (n=24) démontrent que c'est le groupe ayant le plus de problèmes intériorisés, mais avec le moins de problèmes extériorisés entre le pré et le posttest. L'ensemble des observations de ce groupe est marqué par un changement dans leur vision pour deux variables (pré-posttest) entre les problèmes intériorisés et extériorisés. Au posttest, les enseignants notent plus de problèmes intériorisés et moins de problèmes extériorisés.

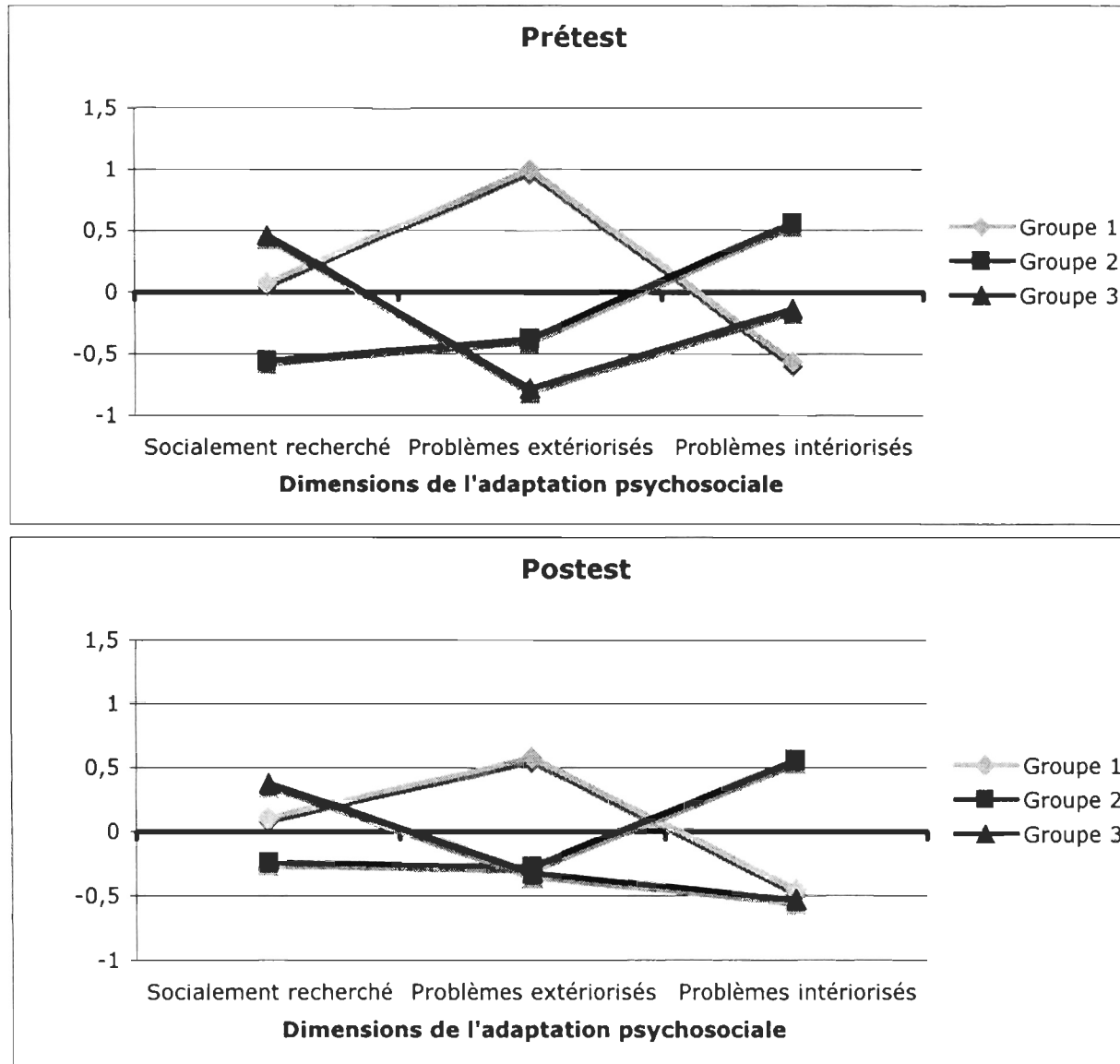


Figure 3. Illustration des trois modes d'adaptation psychosociale des enfants au prétest et au posttest selon les évaluations des enseignants au APSE

Chapitre 5

Discussion

Dans la dernière partie de ce mémoire, l'interprétation des résultats est exposée à partir des différents outils qualitatifs et quantitatifs en y intégrant les résultats des croisements obtenus. Les objectifs de cette étude visent à évaluer le processus d'implantation d'un programme préventif à la résolution de problèmes interpersonnels et à vérifier s'il augmente le niveau d'adaptation chez les élèves concernés, selon les perceptions des enseignants. Des recommandations complètent cette section.

5.1 Facteurs associés à la réussite ou à l'échec de l'implantation

5.1.1 Le programme

Les données relatives au processus d'implantation ont été analysées pour cerner les éléments facilitateurs ou nuisibles à la réussite d'une intervention en milieu scolaire français. Avant d'entreprendre la démarche d'implantation du programme, des données ont été recueillies afin d'obtenir des impressions, favorables ou défavorables, des participants face au programme. En croisant les résultats avec ceux obtenus du questionnaire ÉQS, on remarque que l'enseignant qui ne croyait pas à l'application de la méthode lors de l'entrevue semi-dirigée est celui qui n'a pas appliqué le programme durant l'année d'application. C'est d'ailleurs ce questionnaire qui a été rejeté lors du regroupement hiérarchique sur les sujets. En effet, le répondant n'avait pu répondre à toutes les questions, car il avait renoncé au bout de trois séances par manque réel d'adhésion à l'outil proposé. Parmi l'ensemble des facteurs à considérer lors de l'implantation d'un programme, la participation/collaboration représente une composante importante dans la réussite de l'implantation. Comme le souligne l'équipe de Rondeau (2003) une attitude négative ou positive face au programme joue un rôle primordial dans l'adoption et le maintien de celui-ci. De plus, les auteurs qui ont eu à évaluer l'implantation de leur programme ont également fait ressortir qu'il était nécessaire pour les participants

d'adhérer aux principes pédagogiques (Verlaan et Charbonneau, 2005, Paquette, 2002). Ainsi, l'attitude initiale du participant semble compatible avec ces éléments de la littérature.

Cette étude exploratoire et descriptive visait à documenter l'expérience des enseignants participants. Les réponses récoltées offrent des pistes de réflexion constructives pour des ajustements des activités de la trousse Solutou!. Ainsi, les résultats recueillis permettent de constater qu'il est nécessaire d'adapter les activités pour les enfants de trois ans. Le niveau de langage peu développé de ceux-ci représente un obstacle à la réussite de l'application des activités. De plus, il serait souhaitable d'offrir des activités à faire en sous-groupe pour ainsi rejoindre tous les enfants. L'adaptation de quelques mots « québécoisés²⁶ » semble également nécessaire. La littérature indique clairement le besoin de retoucher les programmes afin qu'ils s'intègrent aux valeurs socioéducatives du milieu (Joly et al., 2005 et Rondeau et al., 2003), ce qui devrait être fait pour les expérimentations ultérieures. Cependant, les activités sont très bien comprises, donc adaptées pour les enfants de quatre et cinq ans et la marionnette a remporté un franc succès auprès des enfants. Ces quelques constats permettent de considérer la nécessité d'enrichir et de retoucher certaines activités, résultats similaires de l'étude de Verlaan et Charbonneau (2005).

L'institutionnalisation du programme dans le milieu hôte est un autre facteur à considérer pour la réussite ou l'échec de l'implantation. À cet effet, les observations de l'étudiante-chercheuse permettent de rapporter que la direction a inclus le programme dans la mission de l'école. Ce qui a amené l'instauration en parallèle d'ateliers de langage qui ont été inspirés par la philosophie du programme. Une autre observation permettant d'enrichir l'interprétation des résultats, indique que le programme représentait un avantage pour les nouveaux enseignants, car chaque activité est structurée.

²⁶ Par exemple le mot « gugusse ».

5.1.2 Appropriation et application du programme

Les résultats de cette recherche font ressortir des éléments divergents concernant le niveau de satisfaction de l'application et l'appropriation du programme. En effet, les résultats démontrent que ce sont les participants enseignants d'une seule des trois sections qui témoignent du plus haut degré de satisfaction pour l'enrichissement des pratiques à la suite de l'application et l'appropriation du programme. Ceux-ci ont également démontré un intérêt positif à la poursuite du projet amorcé. Paradoxalement, certains participants ont rapporté un niveau de satisfaction peu élevé, mais désirent tout de même poursuivre la collaboration amorcée.

Malheureusement, il n'est pas possible d'établir de lien entre la satisfaction éprouvée par chaque enseignant lors des ateliers de formation (questionnaire ÉAP) et les résultats obtenus des autres collectes de données puisque le premier questionnaire a été complété anonymement. Cette faiblesse de l'analyse peut être attribuée à l'inexpérience de l'étudiante-chercheuse en la matière. Il serait donc important de s'assurer d'une codification uniforme des outils de collectes de données pour l'identification des sujets.

Il faut, aussi, indiquer que l'observation participante a permis de recueillir des informations importantes quant aux facteurs facilitant ou non à la réussite de l'implantation. À ce titre, il a été observé qu'il était difficile d'instaurer un projet de recherche en début d'année. Les contraintes de temps, de disponibilités et surtout, les préoccupations des enseignants associées à un début d'année ne permettaient pas de mettre l'expérimentation au premier plan.

5.1.3 La formation

Lorsqu'un programme inclut une formation auprès du personnel, il semble possible d'augmenter les chances de réussite de son implantation (Rondeau et al., 2003). À cet effet, les résultats du prétest sur l'évaluation du niveau de satisfaction des ateliers de formation démontrent un haut niveau de satisfaction chez tous les enseignants. Cependant, en comparant

ces résultats avec le questionnaire ÉQS distribué à la fin de l'expérimentation, ce résultat diminue de moitié. Ces réponses contradictoires peuvent s'expliquer par le fait que l'étudiante-chercheuse n'a pu donner un soutien continu tout au long de l'implantation du programme (Rondeau, 2003). Ceci aurait peut-être permis à ces derniers de surmonter les difficultés rencontrées lors des mois d'application du programme, ce qui, par ricochet, aurait probablement fait augmenter le niveau de satisfaction étant donné qu'ils avaient démontré un réel intérêt face au programme. Il apparaît qu'une fois l'effet de nouveauté et de la pression initiale de se conformer sont passés, l'engagement premier fait place à un désintérêt de plus en plus important (Bowen, 2003). Lorsqu'une situation comme celle-ci se présente, il serait souhaitable de faire une relance auprès des enseignants en cours d'implantation. Cette observation est appuyée par les résultats des études sur l'évaluation des implantations qui démontrent la nécessité d'offrir un soutien minimum tout au long de l'expérimentation (Paquette, 2002, Dagenais et al., 2000), mais également que la qualité de l'implantation peut être attribuable à une stratégie de recherche-action puisque le succès du programme semble dû à la participation des acteurs du milieu. (Verlaan et Charbonneau, 2005). Dans la démarche de maîtrise, le choix d'un modèle de recherche basé sur la collaboration et l'observation participante n'a pas permis d'offrir ce support. Les résultats indiquent par ailleurs que cette stratégie est à revoir avant de réaliser une nouvelle expérimentation.

De plus, lorsque les acteurs extérieurs (par exemple les chercheurs) ne peuvent offrir un soutien continu (par exemple, par manque de ressources financières), Rondeau (2003) recommande d'utiliser un acteur de l'intérieur (par exemple la direction) pour s'assurer d'un soutien continu. Les effets que procure une assistance en cours d'implantation sont nombreux : réduction de l'anxiété, augmentation de la compréhension et amélioration du répertoire de solutions. La considération de ce point se manifeste dans l'étude par le rôle initiateur de la directrice de l'école et par sa participation directe au projet, à titre de titulaire d'une classe. Il

n'en demeure pas moins qu'un accompagnement expert et continu est souhaité par les participants, selon les résultats.

Certaines constatations émergent des premières analyses descriptives. De façon spécifique, l'analyse de la variable « contenus » rapporte des scores plus faibles que la variable de comparaison « enrichissement des pratiques ». Ainsi, l'évaluation des assises théoriques du programme, présentées lors des formations, démontre qu'il est possible de nuancer les résultats obtenus. La force d'association étant plus forte sur cette dernière variable. Dans cette perspective, la satisfaction éprouvée évaluée par ces variables est différente, mais plus juste pour les « enrichissements des pratiques ».

On peut aussi tracer un parallèle entre les résultats obtenus sur les dimensions « contenu lié à l'application », « méthodes de formation adéquates » et la dimension « adhésion à l'approche ». En effet, les différentes composantes du programme, tels que les contenus, les objectifs et l'animation doivent faciliter l'acquisition de l'objet d'innovation. Or, les résultats démontrent que les enseignants ne s'entendent pas tous sur l'apport que leur a procuré le contenu qui leur a été présenté et les moyens qui ont été utilisés. En effet, il a semblé difficile de réinvestir dans la pratique ce qui a été vu en formation. Les moyens utilisés pour la présentation des objectifs peuvent indiquer qu'il serait nécessaire d'apporter des améliorations à ce sujet lors des moments de formation. Une recommandation faite indique qu'il serait nécessaire de donner davantage d'explications sur les fiches d'activités. En lien avec ce point, il a été recommandé d'inciter les enseignants à revenir sur les notions déjà abordées et de s'assurer que les activités sont bel et bien animées selon la philosophie du programme.

Un élément d'explication indique qu'il est possible d'établir que ce sont les enseignants qui se sont davantage impliqués lors de l'implantation qui ont retiré plus de bénéfices au niveau de la formation. Un autre élément d'explication peut être attribué aux échecs antérieurs vécus par le milieu lors de sa participation à un projet d'innovation des pratiques, ce qui amène une

fragilisation pour la mise en œuvre d'un nouveau programme (Rondeau, 2003). Les résultats recueillis par l'observation participante permettent d'appuyer cette hypothèse d'interprétation.

Les résultats modestes obtenus ici sont similaires avec ceux d'autres études portant sur l'efficacité des programmes préventifs de type universel appliqués dans le milieu scolaire (Vitaro et Fontaine, 2006 ; Vadeboncoeur et Bégin, 2005 ; Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2003; Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003 et McGinnis et Goldstein, 1990). Toutefois, les programmes les plus efficaces sont ceux qui, comme celui présenté, visent un ensemble d'habiletés (langagière, sociale, cognitive et affective).

Même si les résultats sur l'appropriation et l'application du programme indiquent qu'il a eu un impact minimal, il n'en demeure pas moins que l'équipe d'enseignants français et les chercheuses québécoises (étudiante et professeure) reconnaissent avoir acquis des connaissances appréciables pour les deux parties. Leurs témoignages indiquent aussi un intérêt qui ouvre la porte à une nouvelle expérimentation avec la professeure, en autant que celle-ci reflète un progrès global par rapport puisque cette pratique représente une innovation pédagogique pour le milieu.

L'un des objectifs de cette recherche était d'évaluer le processus d'implantation du programme proposé. Les résultats apportent un éclairage sur les facteurs à considérer, mais précisent également les démarches à entreprendre pour mettre en œuvre une implantation venant ainsi décrire le « comment faire », pour tenir compte des indications relatives aux connaissances à posséder avant d'entreprendre une telle démarche. Ainsi, ces résultats sont à considérer avant d'amorcer toute expérimentation subséquente.

5.2 Perceptions psychoéducatives

5.2.1 Prévention des problèmes d'adaptation scolaire et sociale

Un des buts de cette recherche était de recueillir des informations sur la perception des enseignants quant aux changements perçus à la suite de l'intervention sur l'adaptation des enfants. Les informations recueillies de l'évaluation des perceptions des enseignants indiquent trois modes de fonctionnement chez les enfants du préscolaire (socialement recherché, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés) en ce qui a trait à la dimension de l'adaptation psychosociale. Le groupement des items est tout à fait cohérent avec les critères qui définissent ces modes de fonctionnement. En effet, la distinction précoce des groupes à risque semble convergente avec la classification faite par Vitaro et Caron (2000). Par conséquent, les élèves du groupe socialement recherché sont perçus comme étant assez populaires, ayant du leadership, sociables, démontrant une bonne concentration et possédant une bonne motricité fine. Les élèves du groupe problèmes extériorisés sont perçus très agressifs et dérangeants, très actifs et qui bougent beaucoup. Les enfants du groupe problèmes intériorisés ont des scores élevés sur les dimensions d'inquiétude, de timidité et sont également perçus comme anxieux, tout en étant les plus retirés.

La mise en évidence empirique de cette diversité de comportements observables et de l'identification possible de problèmes d'adaptation, situe la contribution d'une approche centrée sur les facteurs de risque et de protection. Les résultats ont permis de dresser un portrait des représentations de l'adaptation scolaire et sociale chez les enseignants français tout en identifiant certaines dimensions préventives.

Afin d'accroître la compréhension du phénomène étudié, les éléments provenant de l'approche centrée sur les facteurs de risque et de protection a été pertinente pour étudier l'impact de ces facteurs sur la dimension de l'adaptation scolaire et sociale. Ce choix épistémologique permet de faire ressortir des éléments convergents avec les réponses des

participants. L'analyse des données fait apparaître que l'acquisition de comportements sociaux est nécessaire à l'adaptation chez les élèves. Pour Shonert-Feichl (2000), ces facteurs sociaux sont rarement considérés par les chercheurs. Ainsi, les résultats obtenus confirment la nécessité de développer des conduites (langagières, habiletés sociales) nécessaires au développement de comportements adaptatifs (Keenan, 2003). On peut penser que le milieu scolaire peut influencer positivement ou négativement certains comportements chez les élèves. Ces résultats confirment ceux obtenus par d'autres études, dont celle de Vitaro et al. (1994). En contrepartie, l'approche centrée sur la personne aurait permis de définir les dimensions de l'adaptation de l'enfant dans un contexte multidimensionnel. Par exemple, l'observation du comportement de l'enfant en milieu scolaire et en milieu familial aurait contribué à décrire un répertoire comportemental davantage diversifié. Il faut cependant reconnaître que les résultats obtenus proviennent d'une seule source d'information. Ce qui exclut ce modèle holistique.

Lorsque l'on collige les différents résultats obtenus, on constate que la majorité des enseignants s'entendent sur des changements positifs au niveau des attitudes relationnelles et comportementales attribuées aux activités du programme. En comparant ces résultats, il est possible d'attribuer ces changements positifs, à une baisse des problèmes extériorisés et une hausse d'élèves socialement recherchés pour certains groupes.

Les résultats de l'ensemble des groupes ne dénotent pas de changement significatif au niveau de l'ensemble des modes adaptatifs, sauf pour le groupe un qui démontre une diminution des problèmes extériorisés et pour le groupe trois qui observe une hausse de problèmes extériorisés. Cette différence doit par ailleurs se comprendre en tenant compte que ce ne sont pas tous les mêmes élèves qui se retrouvent dans les différents groupes en prétest et postest. Donc, les observations des enseignants face à un élève peuvent changer en cours d'année. En somme, il est impossible d'établir qu'un enfant qui se retrouvait, par exemple, dans le groupe un en prétest, soit classifié dans ce même groupe en postest. Dans une expérimentation sur l'évaluation d'impact d'un programme, il pourrait être intéressant de vérifier dans quel groupe se

retrouve chacun des enfants, afin de savoir si leurs comportements ont changé et dans quel mode adaptatif ils se retrouveraient alors. Même s'il est difficile d'attribuer des changements observés à la suite de l'implantation quant aux modes de fonctionnement des enfants, les résultats sont tout de même intéressants. Ceux-ci représentent une première source d'information pour le repérage de trajectoires de développement à risque, ciblant de manière précoce et peu coûteuse la présence de ces facteurs (Bonnet et Strayer, 2000). Après un examen méticuleux des regroupements obtenus, il est possible d'enrichir les informations concernant la nature des sujets rassemblés.

En regard de la littérature, les portraits que les enseignants ont livrés sont tout à fait cohérents avec les caractéristiques attendues en fonction du processus de maturation, des habiletés comportementales et des attitudes (Pagé, Gravel et Trudel, 1998). En effet, les activités ont été jugées trop difficiles pour les enfants de trois ans, selon les résultats des analyses qualitatives. Concernant les groupes auxquels sont associés les enfants, il faut souligner que malgré le peu de différence qui peut s'observer à la lecture de la troisième figure, cette classification n'est pas représentative d'un style d'adaptation permanent, ni de tout le bagage comportemental d'un enfant. Par exemple, un élève peut déranger en début d'année en réaction à son nouvel environnement. Une fois l'enfant adapté à son milieu, ce comportement peut s'estomper. Par conséquent, Strayer et Bonnet (2000) mentionnent qu'il serait pertinent d'utiliser l'observation longitudinale afin de repérer précocement les trajectoires à risque permettant ainsi d'évaluer la stabilité temporelle et contextuelle des styles d'adaptation pour pondérer le caractère changeant des modes d'adaptation individuelle. À cet égard, les résultats de la recherche indiquent que deux mesures répétées (pré et posttest) ne sont pas suffisantes pour répondre aux exigences de l'étude du changement. Ainsi, une autre série d'évaluations au début de l'année suivant l'expérimentation apporterait des informations plus riches. Ces résultats apportent ainsi des éléments de réponse à notre second objectif de recherche qui consistait à évaluer le niveau d'adaptation des élèves selon la perception des enseignants français.

5.3 Recommandations

Étant donné que l'intégration des nouvelles pratiques requiert un certain temps, il est recommandé d'évaluer un processus d'implantation au-delà de la première année d'expérimentation. En effet, il est suggéré de faire cette évaluation en trois temps. Dans un premier temps, faire l'exploration du matériel à partir des ateliers de formation. Dans un deuxième temps, ajuster les activités. Dans un troisième temps, faire une évaluation de l'implantation.

De plus, afin d'offrir des conditions gagnantes de l'intégration des activités dans la pratique, il est conseillé d'adapter le matériel au fur et à mesure de l'application afin de maintenir l'intérêt des participants et d'éliminer possiblement de la frustration qui entraînerait un niveau plus faible d'application. Il est également proposé de maintenir la marionnette comme élément catalyseur favorisant l'apprentissage des activités. Enfin, à la suite de cette expérimentation, il est suggéré d'attendre que les premières semaines d'un début d'année soient passées avant que le chercheur et son équipe débutent toute expérimentation.

Il est recommandé que l'équipe de travail du programme (Gravel et al., 2006) poursuive les travaux d'adaptation et procède à une évaluation d'impact de la version adaptée. Il est recommandé que la formation soit offerte par un expert du programme. Il est également nécessaire de réfléchir à différents moyens à mettre en place pour soutenir les praticiens tout au long d'une implantation. En ce sens, même s'il n'y a pas eu de problèmes majeurs liés à la collaboration, il est tout de même recommandé que des actions soient entreprises afin d'établir des liens plus étroits entre les chercheurs universitaires et les praticiens.

Dans une perspective d'étude du développement humain, il est nécessaire d'adopter pour un plan longitudinal de recherche, afin de repérer avec discernement les trajectoires à risque, surtout si cette méthode vise à établir un diagnostic. Il faut aussi préférentiellement avoir recours à différentes sources d'information (observateur extérieur, enseignant, parent, enfant) et

à différentes méthodes de collecte et d'analyse des données (triangulation, par exemple) pour évaluer l'adaptation psychosociale d'un enfant.

5.4 Conclusion

Plusieurs programmes de prévention universelle ont été développés afin d'intervenir sur les premières formes de difficultés. Ceux-ci désirent développer des compétences chez l'enfant et réduire des comportements inadaptés. Ce mémoire s'est particulièrement intéressé aux enfants d'âge préscolaire afin de prévenir les problèmes pouvant être liés à l'adaptation scolaire et sociale. Des études portant sur les habiletés sociocognitives à la résolution de problèmes interpersonnels ont démontré des effets positifs chez les enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation scolaire et sociale (Shure, 1989; Gravel et Pagé, 2003). C'est en ce sens que le programme ÉcoEnfant et sa trousse Solutou! a été choisi pour cette étude. Cependant, il est nécessaire de préciser que malgré le but ultime du programme, la présente recherche ne vise pas à mesurer l'efficacité du programme sur les composantes sociocognitives à la résolution de problèmes interpersonnels chez les enfants. Elle a visé plutôt à documenter le processus d'implantation de celui-ci et à outiller l'étudiante-chercheure sur le « comment faire » pour permettre à celle-ci de réaliser sa recherche.

Les résultats de cette étude mettent en lumière les difficultés rencontrées lors de la période d'appropriation du programme. Les assises théoriques sur lesquelles s'appuie le programme reflètent une vision multidimensionnelle reconnue par la littérature scientifique (Lahaye et al., 1996). Il reste cependant un important défi d'intégration de la théorie à la pratique. Les résultats indiquent que certaines améliorations doivent être apportées, notamment au niveau de la formation. Les résultats des changements observés sur les comportements des élèves sont modestes, mais tout de même encourageants.

Bien que ce programme soit prometteur, l'adaptation du programme devrait être envisagée pour le milieu hôte. Il serait également important d'examiner les différences et les similitudes entre les modes de fonctionnement et le sexe des enfants.

Le principal avantage de cette recherche avait pour but d'enrichir le savoir et de procurer des avantages aux enfants eux-mêmes, par l'application d'un outil de prévention, et aux enseignantes, par l'avancement et le partage de pratiques pédagogiques novatrices. Il est crucial d'instaurer et de cultiver une collaboration étroite entre les milieux universitaires et les praticiens afin de faire avancer l'état de connaissances en éducation.

5.4.1 Limites de l'étude

Les résultats de cette étude doivent être interprétés avec les limites méthodologiques utilisées, ce qui empêche sinon de bien saisir la portée réelle de cette recherche. Tout d'abord, la courte durée de l'expérimentation permet difficilement de recueillir une information suffisante pour qualifier l'implantation de réussie. D'autres limites concernent le nombre restreint de participants (élèves et enseignants) et la difficulté de contrôler la gestion des activités dans les classes. Il serait probablement intéressant d'utiliser davantage d'instruments validés et standardisés pour le contexte culturel français. Plus largement, concernant la mise en contexte et l'implication de l'approche collaborative, même si les événements décrits restent objectifs, les informations contenues peuvent contenir une part de subjectivité, et ce, malgré toutes les précautions adoptées pour rester fidèles à la réalité. Certaines analyses portent sur de multiples comparaisons sans ajustements statistiques. Ceci rend plus probable la détection de différences entre les interprétations. Le contexte de ce projet pilote ne permettant pas d'obtenir de données d'un groupe témoin, et ce, bien que les exigences scientifiques aient été considérées afin de s'assurer de la fidélité, de la validité interne et externe des données ainsi que de la fiabilité de la démarche suivie, rendent impossible la généralisation des résultats. Une autre limite concerne la

formation initiale. À cet effet, l'expertise de l'étudiante-chercheuse face au programme était sommaire, puisqu'elle était plutôt novice qu'experte du programme. Ce faisant, malgré les limites énoncées, la procédure utilisée rend possible la reproductibilité de cette recherche.

L'évaluation du processus d'implantation du programme « ÉcoEnfant et sa trousse Solutou! » indique qu'il s'agit d'un programme qui contribue au développement des pratiques éducatives chez les enseignants et qu'il est apprécié par les enfants du préscolaire. Ces premiers résultats constituent une première étape et il est nécessaire de poursuivre les travaux amorcés dans cette recherche.

En ce sens, cette première démarche a permis de mieux comprendre les enjeux impliqués dans le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale, mais surtout à identifier les éléments du programme devant être maintenus et ajustés. De plus, ce mémoire aura permis de démontrer la pertinence d'utiliser l'approche collaborative lors d'échanges interculturels. Finalement, les nouvelles pistes d'analyse du questionnaire ÉAP ouvrent la voie à une étude plus approfondie du traitement analytique de cet instrument, ce qui représente en soi une avancée scientifique.

Références

- Adler, A. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research. Sage university paper series on qualitative research method*, 6, Beverly Hills : Sage.
- Auduc, J-L. (2005). *Le système éducatif*. Paris : Édition Hachette Éducation.
- Baribeau, C. (Ed) (1992). *La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines*. Hull : Association pour la recherche qualitative.
- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R. & Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en troubles de comportement. *Revue de psychoéducation*, 32, (1), 79-103.
- Benoit, J-P. (2005). L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses dans Les Sciences en éducation. *L'Ère nouvelle*, 38, (3), 33-49.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes d'entretiens*. Paris : Éditions Nathan.
- Beaumont, C. (2003). *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Bonnet, J. & Gravel, F. (août, 2002). *Representing health and risk in social and cultural context. «Poster Symposium», tenu au XVIIth Biennial Meetings of ISSBD (International Society for the Study of Behavioral Development), Ottawa, Canada.*
- Bonnet, J. & Strayer, F.F. (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, (1), 55-74.
- Bowen, F. (2003, février). Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage. Communication présentée dans le cadre du colloque sur «L'intimidation et le taxage à l'école» sous le thème «Intervenir pour se donner une école saine et sécuritaire » Montréal, Canada.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. & Ouimet, I. (2003). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tome 1 : les problèmes internalisés. (p.405-451). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. & Hamel, M. (2001). La compétence sociale. Dans Gouvernement du Québec (dir.), *6 12 17 Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 55-99). Québec : Les Publications du Québec.
- Brookhard, S.M. & Loadman, W.E. (1990). School-University collaboration: different workplace cultures. *Contemporary education*, 61 (3), 125-128

- Centre Mariebourg. (1998a). *La résolution de conflits au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre Mariebourg. (1998b). *La médiation par les pairs au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement (1998). *Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque : Une perspective mondiale*. Paris : Organization for Economic Co-operation and Development.
- Charle, C. & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chevrier, J. (1997). « La spécification de la problématique ». Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 51-81). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Compagnone, P. (1997). *Psychobiologie de la santé et du bien-être de l'enfant à l'école*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse II, Toulouse.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Gouvernement du Québec.
- Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.
- Coulmas, P. (1995). *Les citoyens du monde. Histoire du cosmopolitisme*. Paris. Éditions Albin Michel S.A.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Puf.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). "A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment." *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Dagenais, C., Bastien, M-F., Begin, F. et Tourigny, M. (2000). *Évaluation d'implantation et d'impact du projet d'intervention massive à l'enfance (PRIME). Rapport final*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Édition expérimentale. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delhomme, P. & Meyer, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale : projets, méthodes et techniques*. Édition Armand Colin.
- Denault, A-S. & Tremblay, L. (sous la supervision de Richard Cloutier) (2000). *Aperçu des services éducatifs destinés à la petite enfance aux Etats-Unis, en France et au Royaume-Uni*. Document inédit.

- Desgagné, S. (2007). *Notes de cours du cours recherche qualitative : approche collaborative en éducation*, document inédit, Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée de rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), p.1-23.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : A.Colin.
- Eco-Santé OCDE (2006, juin). Statistiques et indicateurs pour 30 pays.
- Emery, J. & Toupin, J. (1997). Évaluation du programme « La carte des cas vécus » offert en garderie : une expérience de prévention des difficultés d'adaptation chez les enfants d'âge préscolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 26 (2), 95-111.
- Expertise collective (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Institut national de la santé et de la recherche médicale. [En ligne]. Accès : www.ist.inserm.fr/baisirrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf
- Fontaine, N. & Vitaro, F. (2006). L'utilisation de pairs prosociaux dans les programmes d'intervention auprès des jeunes en difficultés d'adaptation. *Revue de psychoéducation*, 35 (1), 11-42.
- Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. Dans F.V. Tochon (Ed.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (p.207-228). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Gaillard, A-M. & Gaillard, J. (1999). *Les enjeux des migrations scientifiques internationales. De la quête du savoir à la circulation des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche*. Paris : Éditions EMS.
- Gravel, F. (2006). *Notes de cours du cours lecture dirigée II : Déontologie et pratique en éducation*, document inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Gravel, F., Pagé, P., Lemay, S. & Collaboratrices (2006). Les activités Solutou! Trousse d'activités complémentaires à la formation ÉcoEnfant Programme d'activités de soutien au développement des habiletés relationnelles des enfants d'âge préscolaire. Document à distribution restreinte au cadre de la présente recherche.

- Gravel, F. & Pagé, P. (2003, mai). Résoudre des problèmes interpersonnels : N'est-ce pas là une habileté essentielle à acquérir le plus tôt possible ? Communication orale présentée lors du congrès de l'ACFAS, dans le cadre du colloque « *Regards multiples sur l'éducation à la petite enfance. Comprendre pour mieux soutenir le développement de l'enfant*, organisé par Bouchard, C. & Bigras, N. Montréal, Québec.
- Gravel, F. (1997). *La construction du caractère au cours de la jeune enfance*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gendron, M. (2005). *Notes de cours du cours séminaire sujet spécial 1 : Troubles du comportement : Enseigner les habiletés sociales*, document inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Gendron, M., Royer, E., Potvin, P. & Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de psychoéducation*, 32 (2), 349-372.
- Gouvernement du Québec (2002). *Stratégie d'internationalisation de l'éducation...une stratégie mutuellement avantageuse*. Ministère de l'éducation du Québec. [En ligne]. Accès : http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/strat_intern_educ/strategie.pdf
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2 (3), 23-24.
- Guibert, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Halary, C. (1994). *Les exilés du savoir. Les migrations scientifiques internationales et leurs mobiles*. Paris : L'Harmattan.
- Hébert, J. F. (2000). *Les effets d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs auprès d'élèves à risque*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Expertise collective. [En ligne]. Accès : www.ist.inserm.fr/baisirrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf
- Joly, J., Tourigny, M. & Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 101-110.
- Jonnaert, P. (2002). Un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences. Dans *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (p. 63 à 79). Belgique : Éditions de Boeck.
- Keenan, K (2003). Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie. Dans : R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters (Eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. [sur Internet]. Montréal, QC : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (1-5). [En ligne]. Accès : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/KeenanFRxp.pdf>

- Kohn Canter, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : PUF
- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX (1), 5-19.
- Le Goff, J. (1960). *Les intellectuels au Moyen Âge*. Paris. Seuil.
- Le Petit Larousse illustré (2005). Montréal : Éditions Larousse.
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1990). *Skillstreaming in Early Childhood*. Chapter 2 : components of Skillstreaming. Champaign, IL : Research Press,7-18.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2006). *Qu'apprend-on à l'école maternelle*. Les programmes.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles de comportements et l'évaluation de leurs besoins*. Direction de l'adaptation scolaire et sociale et des services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec (2002). *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille*. Québec, Direction générale des services à la population.
- Naud, J., Sinclair, F., Gravel, F., Pagé, P., Coutu, S. & Lemay, P. (2003). *ÉcoPrécolaire : programme de valorisation du développement de l'enfant dans le cadre de la vie familiale et en milieux éducatifs préscolaires*. Rapport final. Projet financé par le Ministère du Développement des ressources humaines Canada.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2004a). *Internationalisation and Trade in Higher Education : Opportunities and Challenges*. Paris : OCDE.
- Pagé, P., Strayer, F.F. & Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale ? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Psychologie Canadienne*, 47 (3), 185-199.
- Pagé, P., Gravel, F. & Trudel, M. (1998). L'importance de la cognition sociale pour l'éducation préscolaire. *Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance*, 7 (1), 11-29.
- Paquette, J. (2002). Rapport d'évaluation de l'implantation du programme expérimentale : À chaque enfant son projet de vie permanent. Centre jeunesse de Montréal. Institut universitaire.
- Picard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherche qualitative*, 24, 58-80.
- Pierret-Clermont, A-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Édition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossent, Michel Nicolet & Maria Luisa Schubauer-Leoni. 5^e édition. Suisse : Éditions Peter Lang.
- Prieur, C. (2005). *Le trouble des conduits de l'enfant, concept psychiatrique discuté*. [En ligne]. Accès :

www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-322636-691675@51-691794,0.html

- Prudhommeau, M. (1975). *Dépistage et prévention les inadaptations scolaire* : Paris : Éditions ESF.
- Rasseneur, D. & Born, M. (2004). Facteurs protecteurs familiaux de la délinquance juvénile féminine. *Revue de psychoéducation*, 33 (2), 323-333.
- Rondeau, N. (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflit en milieu scolaire*. Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.M). [En ligne]. Accès : <http://www.circm.com/rech-entree1.html>
- Rousseau, N. (2004). *Le suivi du processus d'implantation d'un programme de développement des habiletés sociales au centre de réadaptation Chaudière-Appalaches*. Rapport de stage, inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Royer, É. (2006, 11mai). « On fait fi de la prévention. Augmentation des troubles de comportement à l'école ». *Le soleil* (Québec), p.16.
- Rutherford, R. B., Chipman, J., DiGangi, S. A. & Anderson, K. (1992). *Teaching social skills : A practical instructional approach*. Ann Arbor, MI : Exceptional Innovations.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British journal of psychiatry*, 147, 598-661.
- Saint-Laurent, L. (2003). Les programmes de prévention de l'échec scolaire. Dans Vitaro, F. & Gagnon, C. (Sous la direction de). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : les problèmes externalisés*. (7-67). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Spivack, G. & Shure, M. (1989). Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS) : A Competence -Building Primary Prevention Program. *Prevention in human services*, 6 (2), 151-178.
- Sinclair, F., Naud, J., Robitaille, J. & Lemay, P. (2004). *Implantation et évaluation d'un programme d'intervention précoce multi-contextes : familles, milieux de garde, enfants*. (Rapport No 9573-0501/54). Projet financé par le Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Sinclair, F. & Naud, J. (2005, automne). L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, XXXIII (2), 28-43.
- Schonert-Reichl, K.A. (2000). *L'enfance et la jeunesse à risque : quelques perspectives conceptuelles*. Communication destinée au Colloque du programme pancanadien de la recherche en éducation sur « l'enfance et la jeunesse à risque ». Ottawa, Canada.
- Strayer, F.F. & Noël, J.-M. (2002). *Adaptation Psycho-Sociale de l'enfant d'âge scolaire*.
- Sylvain, L. (Ph.D) (2000, mai). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. Communication destinée au 12^e Colloque de l'Association pour la recherche au Collégial sous le thème « Renaissance et retombées de la recherche au collégial » Gatineau, Canada.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. The search for Meaning. New-York : John Wiley & sons.
- Terrisse, B. (2000). L'enfant résilient : perspectives théoriques et état de la question. Communication destinée au Colloque du programme pancanadien de la recherche en éducation sur « *l'enfance et la jeunesse à risque* ». Ottawa, Canada.
- Tessier, R., Tarabulsky, G.M. & Provost, M. (1998). *Les relations sociales entre les enfants*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Troadec, B. & Martino, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contexte*. Paris : Éditions Berlin.
- Turcotte, D., Saint-Jacques, M-C., St-Armand, A. & Dionne, E. (2005, automne). Les stratégies éducatives du personnel en milieu de garde avec les enfants présentant des troubles du comportement : appréciation des effets d'un programme. *Éducation et francophonie*, XXXIII, 161-181.
- Trudel, M. & Puentes-Neuman, G. (2000). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance. Communication destinée au Colloque du programme pancanadien de la recherche en éducation sur « *l'enfance et la jeunesse à risque* ». Ottawa, Canada.
- Toupin, J., Pauzé, R., Yergeau, E., Déry, M., Fortin, L. & Mercier, H. (2003). Enfants manifestant un trouble des conduites et utilisant des services psychoéducatifs : un portrait social, familial et psychologique. *Santé mentale au Québec*, XXVII, 1, 232-257.
- Vadeboncoeur, J. & Bégin, H. (2005). Analyse critique de l'efficacité des programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans. *Revue québécoise de psychologie*, 26 (1), 183-201.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Belgique : Édition De Boeck Université.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Belgique : Édition De Boeck Université.
- Verlaan, P., Déry M., Beauregard L-A., Charbonneau M-N. & Pauzé, R. (2006). *Recension des écrits sur l'efficacité des programmes de prévention auprès des filles d'âge scolaire primaire présentant ou à risque de présenter des difficultés de comportements*. Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE). Université de Sherbrooke, Canada. [En ligne]. Accès :
- <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-PierretteVerlaan.pdf>
- Verlaan, P. et Charbonneau, M-N. (2005). *Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 17-26.
- Vitaro, F. & Fontaine, N. (2006). L'utilisation des pairs prosociaux dans les programmes d'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 11-42.

- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : les problèmes externalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Vitaro, F. & Caron, J. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 1 : les problèmes internalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Vitaro, F. & Tremblay, R. (1998). Prévention de la délinquance : le rôle médiateur des pairs. *Criminologie*, XXXI(1),49-66.
- Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C & Leblanc, M. (1994). *Prévalence, facteurs de risque et prévention des troubles de comportement chez l'enfant et l'adolescent*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. & Charest, N. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. Dans P. Durning & R.E. Tremblay (Éd.) *Relation entre enfants : recherches et intervention éducatives*. (p. 151-184). Paris : Fleurus.
- Walter, H.M., Stiller, B., Golly, A., Kavanagh, K., Severson, H. H. & Feil, E.G. (1998). *First Step*. Longmont, CO : Sopris West.
- WediaWiki : Cite text. (Consulté le 6 juillet 2007) *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [En ligne]. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/DEUG>
- WediaWiki : Cite text. (Consulté le 13 septembre 2007) *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [En ligne]. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ontogen%C3%A8se>
- West, A. & Dimitropoulos, A (2003). Vue d'ensemble de la mobilité étudiante. Dans F. Vaniscotte, A. Houguenague & A. West *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume-Uni* (p. 9-33). Paris : L'Hamattan.
- Zachariv, Z. (2002). Les échanges internationaux, facteurs essentiel des réformes de l'éducation : Rôle de l'UNESCO. Dans R. Étienne & D. Groux (sous la direction de), *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*. (p. 217-231). Paris : L'Hamattan.
- Zoccolillo, M. & Huard, M. (1999). Le trouble de la conduite. Dans E. Habiman, L.S. Éthier, D. Petot. D. & M. Tousignant (sous la direction de), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. (p. 184-205). Montréal : Gaëtan Morin.

Appendice A

Calendrier des activités

Période	Activités
Juillet 2006	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Obtention du certificat d'éthique étudiant délivré par l'Université du Québec à Rimouski.
Août 2006	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Obtention d'un avis favorable pour la mise en place d'un protocole quasi-expérimental de recherche décerné par l'Inspecteur d'Académie des Alpes-Maritimes en France.
Septembre 2006	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Présentation avec le milieu collaborateur du projet, les enseignants et le tuteur français monsieur Philippe Compagnone, Ph.D. ❖ Préparation du matériel d'animation des activités sociocognitives ainsi que le matériel d'évaluation (questionnaires et entrevues). ❖ Prendre connaissance des pratiques éducatives des milieux scolaires. ❖ Présentation aux enseignantes de la lettre de consentement pour leur participation.
Octobre 2006	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Réalisation des entrevues semi-structurées. ❖ Réalisation des deux premiers ateliers de formation pour les enseignantes participantes. ❖ Distribution aux enseignantes du questionnaire ÉAP ❖ Démarrage de l'implantation du programme d'activités avec les enfants. ❖ Passation du questionnaire informatisé APSE
Novembre 2006	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Réalisation du dernier atelier de formation pour les enseignantes participantes. ❖ Distribution aux enseignantes du questionnaire ÉAP ❖ Poursuite de l'implantation du programme d'activités avec les enfants.
Décembre 2006	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Retour au Québec de l'étudiante-chercheure. ❖ Poursuite de l'implantation du programme jusqu'au mois de juin 2007.
Janvier à juin 2007	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transcription et traitement des données recueillies au pré-test. ❖ Analyses préliminaires. ❖ Préparation du matériel pour la collecte de données posttest et des questionnaires.
Juin 2007	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Retour dans le milieu. ❖ Distribution aux enseignantes du questionnaire ÉQS ❖ Passation posttest du questionnaire APSE format papier ❖ Rencontre finale du projet
Été 2008	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Analyses finales des données. ❖ Préparation de communications scientifiques en lien avec les données recueillies. ❖ Rédaction du rapport final et du mémoire de maîtrise

Appendice B

CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Bonjour, je tiens à vous remercier pour cette entrevue. Celle-ci a pour but de connaître votre perception face au phénomène de l'adaptation scolaire et sociale et de vérifier votre impression face à l'implantation d'une méthode préventive en milieu préscolaire français. Elle a également pour but de documenter mon mémoire afin de répondre à mes objectifs de recherche. Toutes les informations que vous me citerez seront confidentielles et anonymes.

Est-ce que vous me permettez d'enregistrer notre rencontre et d'ensuite transcrire en verbatim vos réponses ?

1. Questions sociodémographiques

- a) profession
- b) sexe
- c) âge
- d) statut civil
- e) nombre d'enfants
- f) niveau de scolarité

2. Sous -thème : l'adaptation scolaire et sociale

Que signifie pour vous l'adaptation scolaire et sociale chez un enfant ?

3. Sous-thème : la prévention

Quelles actions l'école peut-elle entreprendre afin d'aider à prévenir les problèmes liés à l'adaptation scolaire et sociale chez l'élève ?

Quelles des actions l'enseignant-e peut-il-elle entreprendre afin d'aider à prévenir les problèmes liés à l'adaptation scolaire et sociale chez l'élève ?

Que pensez-vous de la scolarisation à 3 ans ?

4. Sous-thème : la méthode préventive

Est-ce qu'une méthode préventive peut aider les enfants à risque de développer des problèmes liés à l'adaptation scolaire et sociale ?

Rapport-Gratuit.com

Appendice C

Le 18 juin 2007

**L'approche «ÉcoEnfant et sa trousse d'activités «Solutou!»
Développée par Gravel, Pagé, Lemay et collaboratrices (1999-2007)**

Bonjour chères enseignantes et chers enseignants de l'école de Nice,

Je vous fais parvenir un questionnaire qualitatif de la satisfaction (ÉQS).

Trois volets sont explorés dans cette dernière étape de recueil d'informations :

1. Votre niveau de satisfaction pour l'approche ÉcoEnfant (processus vécu)

Deux dimensions composent l'approche :

La dynamique du transfert d'expertise (Formations).

Le processus d'application de l'outil pédagogique (Aisance des adultes et participation des enfants).

2. Votre perception de l'impact (modifications) de la participation au projet de recherche sur vos stratégies d'intervention face aux situations de conflit (Ad/Enf ; Enf/Enf).

3. Vos observations de l'apparition de nouveaux comportements, lorsque les enfants sont en situation de négociation (résolution de problèmes interpersonnels ; Ad/Enf ; Enf/Enf), qui puissent être directement associables aux activités «Solutou!».

En somme, vous devez m'indiquer vos impressions, vos perceptions et votre degré de satisfaction face à l'application de la méthode ÉcoEnfant et sa trousse *Solutou* ! lors de cette année d'expérimentation !

Je recueillerai le questionnaire complété lors de notre rencontre dans la semaine du 25 juin 2007. Je vous remercie pour votre engagement dans cette démarche collaborative de recherche et au plaisir de vous revoir très bientôt.

*Valérie Lefrançois
UQAR campus Lévis*

**Questionnaire « Évaluation qualitative de la satisfaction » (EQS)
(Gravel, F., & Lefrançois, V., 2006)**

1. Quel est votre niveau de satisfaction suite à l'expérience pédagogique vécue dans le cadre de cette recherche?

a) transfert d'expertise et appropriation par le milieu d'accueil

- a) Supérieur à vos attentes initiales ?
- b) À la hauteur de vos attentes initiales ?
- c) Inférieur à vos attentes initiales ?

b) processus d'application de l'outil en situation éducative

- a) Supérieur à vos attentes initiales ?
- b) À la hauteur de vos attentes initiales ?
- c) Inférieur à vos attentes initiales ?

2. Pensez-vous que cet outil d'éducation sociocognitive apporte un enrichissement à vos stratégies pédagogiques ? Pourquoi ?

3. Suite à l'expérience vécue, croyez-vous que l'approche proposée rejoint également tous les types d'enfants ?

4. L'outil éducatif a-t-il provoqué de nouveaux comportements chez les élèves de votre classe ?

- a) Beaucoup b) Moyennement c) Peu d) Pas du tout

5. L'outil éducatif a-t-il provoqué de nouvelles attitudes relationnelles chez les élèves de votre classe?

- a) Beaucoup b) Moyennement c) Peu d) Pas du tout

6. Selon vos observations, comment l'exposition aux activités ludiques «*Solutou !*» a-t-elle modifié les comportements et attitudes de vos élèves ?

7. Pouvez-vous décrire un exemple de comportement nouveau qui a soulevé votre étonnement et attiré votre intérêt ?

8. Quelles recommandations souhaitez-vous formuler concernant les ateliers de formation offerts?

9. Quelles recommandations souhaitez-vous formuler concernant les activités animées avec enfants?

10. Croyez-vous qu'il serait pertinent d'adapter cette approche au contexte maternelle français ?

11. Serait-il souhaitable de poursuivre la collaboration amorcée dans le cadre de ce projet de recherche ?

Oui Non À voir, sous condition : _____

Autres commentaires :

Merci de votre collaboration habituelle !

Appendice D

Questionnaire ÉAP (Gagnon, 1998, dans Sinclair et Naud, 2003)
Échelle d'appréciation des participants

ÉVALUATION DE LA RENCONTRE

Précisez jusqu'à quel point vous êtes d'accord ou non avec les énoncés suivants en encerclant le chiffre correspondant à votre opinion.

Pas du tout d'accord 1	Très peu d'accord 2	Assez d'accord 3	Tout à fait d'accord 4	
1- Le contenu de la rencontre est intéressant .	1	2	3	4
2- Les objectifs de la rencontre sont clairs.	1	2	3	4
3- Les activités favorisent l'apprentissage.	1	2	3	4
4- Le matériel est intéressant.	1	2	3	4
5- Les discussions n'apportent rien.	1	2	3	4
6- L'animation favorise la participation.	1	2	3	4
7- L'animatrice connaît bien la matière.	1	2	3	4
8- Le temps disponible est bien utilisé.	1	2	3	4
9- Mes idées et mes sentiments sont respectés par l'animatrice.	1	2	3	4
10- Mes idées et mes sentiments sont respectés par les autres personnes du groupe.	1	2	3	4
11- Je sens que je fais vraiment partie du groupe.	1	2	3	4
12- Je n'ai rien appris d'utile aujourd'hui.	1	2	3	4
13- Il est facile de mettre en pratique ce que j'ai vu aujourd'hui.	1	2	3	4
14- Globalement, je suis satisfaite de la rencontre	1	2	3	4

Commentaires :

Appendice E

**QUESTIONNAIRE
ADAPTATION SCOLAIRE**

ECOLE MATERNELLE

Nice, France

GROUPE :

Adaptation Psycho-Sociale de l'Enfant d'âge scolaire

Strayer & Noël, 1992; Version révisée, 2002

Ce questionnaire vise à évaluer l'adaptation psychosociale du jeune enfant en se basant sur vos observations participantes en tant que professionnels des milieux éducatifs. À ce titre, une liste de descripteurs vous est proposée pour caractériser les différentes facettes du fonctionnement psychosocial et scolaire de l'enfant. Ces descripteurs ont été développés et sélectionnés dans le cadre de groupes de travail impliquant des institutrices de classes primaire au Québec, et revus et corrigés par des institutrices d'école primaire en France.

Pour chacun des descripteurs proposés, quelques exemples viennent en illustration. Il ne s'agit cependant que d'illustrations et non de définitions formelles, car il vous est demandé le plus possible de faire référence à votre propre compréhension de ces descripteurs. Pour une session d'évaluation particulière, l'objectif est en effet de caractériser ponctuellement le fonctionnement de l'enfant en fonction de vos attentes en tant que partenaires sociaux privilégiés, et en tant que professionnels de l'action socio-éducative en milieu scolaire.

Consigne de passation

Pour chaque enfant de votre groupe, indiquez en entourant le chiffre correspondant, dans quelle mesure les descripteurs suivants caractérisent plus ou moins bien son fonctionnement psychosocial. Demandez-vous à chaque fois: "Est-ce que ce descripteur est plutôt atypique, moyennement typique, ou très typique, du fonctionnement actuel de l'enfant ?"

Merci pour votre coopération et n'hésitez pas à nous faire part de vos remarques et suggestions.

*Valérie Lefrançois
Étudiante-chercheuse
Université du Québec à Rimouski campus Lévis*

01		Popularité	est un partenaire recherché par les autres ; est aimé et estimé par les pairs						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

02		Concentration	attentif aux consignes ; reste concentré au cours d'une activité						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

03		Motricité générale	est très actif, bouge beaucoup						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

04		Agressivité	initie les conflits est provoqué facilement						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

05		Retrait social	reste souvent isolé des autres ; joue en solitaire						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

06		Inquiétude	souvent soucieux ou souvent craintif						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

07		Sociabilité	participe souvent ; maintient des interactions sociales positives						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

08		Motricité fine	coordonne bien ses gestes ; habile manuellement						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

09		Leadership	une certaine influence sur les autres ; est imité par les autres						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

10		Dérangement	embête les autres ; ne suit pas bien les consignes ; demande une attention spéciale						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

11		Timidité	difficulté à entrer en contact avec les pairs ; réticent à participer dans les activités collectives						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

12		Anxiété	a peur facilement ; très émotif, aisément bouleversé ; pleure souvent.						
	Enfants		Très atypique		neutre		Très typique		
01			1	2	3	4	5	6	7

Appendice F

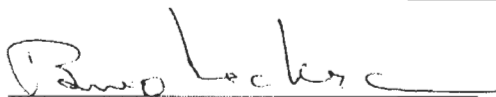
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Valérie Lefrançois
Nom du programme :	Maîtrise en Éducation
Nom des directeurs :	France Gravel , professeur au département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis Philippe Compagnone , Ph.D., département de psychologie, Université de Bordeaux 2
Titre du projet :	Programme préventif d'éducation socio-cognitive destiné à des enfants de cinq ans
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	Bourse de la CREPUQ
Titre du cours (s'il y a lieu) :	Stage de recherche

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de **politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-42-124
Commentaires :	Déroulement de l'expérimentation : septembre 2006 à décembre 2006. mai 2007 à juin 2007

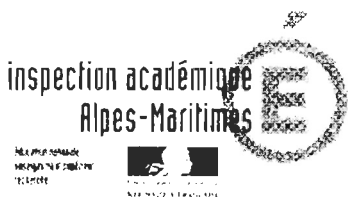


Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : sur courriel

Date d'émission : 17 août 2006

Appendice G



Nice 6 arrivé le

Nice, le jeudi 29 juin 2006 04 JUIL. 2006

L'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale

à



Inspection
Académique
Boulevard Slama
BP 3001
06201 Nice cedex 3

Téléphone
04 93 72 63 00

Télécopie
04 93 72 64 17

Mél
ia06@ac-nice.fr

www.ac-nice.fr/ia06

Service
CABINET
Bureau
EN ADJOINT/MCO

Affaire suivie par
Yvon DEVERRE
Téléphone
04 93 72 64 01
Télécopie
04 93 72 63 44
Mél
centener@ac-nice.fr

Objet : Mise en place d'un protocole expérimental de recherche par une étudiante



J'ai l'honneur de vous informer que j'émet un avis favorable, sous réserve, bien entendu et comme il est indiqué dans le dossier :

- de l'accord écrit des enseignants de votre école, participant à la recherche
- de l'accord écrit des parents des élèves concernés
- du respect de l'anonymat complet des écoles, élèves et enseignants
- du respect de la confidentialité des données recueillies au cours de la recherche

Yvon DEVERRE, Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint au D.S.D.E.N.

Y. DEVERRE

NICE 6 transmis le :
04.07.2006

Appendice H

**Université du Québec à Rimouski
Université de Bordeaux 2**

**Lettre de consentement pour la participation de l'école au projet de recherche
«Méthode préventive d'éducation sociocognitive
destinée à des enfants de cinq ans»**

Je, soussigné(e), accepte au nom du Conseil d'administration de l'établissement de participer au projet de recherche «Méthode préventive d'éducation sociocognitive destinée à des enfants de trois à cinq ans» réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche avec l'Université du Québec à Rimouski sous la direction de madame France Gravel Ph.D du département des sciences de l'éducation et sous la responsabilité de monsieur Philippe Compagnone, Ph.D. du département de psychologie de l'Université de Bordeaux2. Par cette entente, j'accepte, en collaboration avec les enseignants qui auront consenti à participer au projet, de mettre à la disposition des chercheurs un local pour les entrevues au début de l'automne 2006.

La responsable de la recherche s'engage à ce que les informations recueillies durant ce projet soient gardées confidentielles (données identifiées au moyen de codes, conservées dans des classeurs verrouillés jusqu'à la fin de leur traitement, après quoi elles seront détruites vers le 30 août 2007) et utilisées seulement pour la recherche (rédaction des rapports de recherche et des productions scientifiques : communications, articles, chapitres). Aucune information qui pourra mettre en péril l'identité d'un enfant, d'une famille, d'un enseignant ou du milieu éducatif ne sera divulguée. De plus, tout participant peut se retirer du projet en tout temps sans subir de préjudices.

Signature de la direction

Date

Nom, prénom (lettres moulées), adresse et # de téléphone(s) de l'école:

Responsable du projet

Date

Le document déposé pour les archives de l'UQAR est le fruit du processus d'évaluation par le jury du mémoire et par la réalisation conjointe des corrections demandées, d'abord par l'étudiante et finalement par la professeure. Il convient de remercier les professeures-chercheuses Pauline Beaupré, du département des Sciences de l'éducation à l'UQAR et Caroline Bouchard, du Département d'éducation et pédagogie, de l'UQAM, pour leurs rétroactions approfondies et constructives. Il faut aussi remercier Hélène Villeneuve, pour ses rétroactions précieuses lors de la rédaction finale du document. Enfin, je souligne mes sincères félicitations à Valérie, pour son autonomie et pour sa recherche de nouvelles connaissances, sans craindre les écueils.

France Gravel,
Professeure-chercheure
Département des Sciences de l'éducation
UQAR - Campus de Lévis

