

# Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle

AQ:1-2

AQ: au

Annick Moisan, François Poulin et France Capuano  
Université du Québec à Montréal

Frank Vitaro  
Université de Montréal

Cette étude examine l'impact de deux interventions visant la promotion de la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. Un échantillon de 182 élèves agressifs (69 % de garçons) a été réparti aléatoirement dans trois conditions : a) intervention portant sur la promotion de la compétence sociale en classe (PCS); b) intervention PCS combinée à une intervention dyadique avec un pair (PCS + ID), et c) contrôle. Les effets des interventions ont été mesurés au moyen de questionnaires (remplis par les parents et les enseignants), d'une observation directe des comportements et d'une entrevue individuelle avec les enfants. Après les interventions, les enfants des deux conditions expérimentales présentent de meilleures habiletés de résolution de problèmes sociaux comparativement à ceux de la condition contrôle. L'observation directe révèle que les garçons de la condition PCS et les filles de la condition PCS + ID sont plus enclins à proposer une idée à leurs pairs. Toujours selon l'observation directe, une tendance à la hausse est aussi remarquée pour la coopération dans les deux conditions expérimentales. La condition PCS + ID ne présente pas un effet supérieur à celui de la condition PCS. Ces résultats sont discutés en comparaison avec d'autres programmes de prévention et selon les caractéristiques des études d'effectivité.

*Mots-clés* : prévention, agressivité, compétence sociale, préscolaire.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2001), le nombre d'élèves de la maternelle et du primaire en difficulté de comportement aurait triplé au Québec entre 1984 et 2000, passant de 0,78 à 2,5 %. L'agressivité chronique depuis le jeune âge, surtout chez les garçons, constitue un facteur de risque pour des problèmes d'adaptation ultérieurs, dont la délinquance, la violence et le décrochage scolaire (Campbell, Spieker, Burchinal, Poe & National Institute of Child Health & Human Development, 2006; Ladd, 2006; Nagin & Tremblay, 1999). Les enfants agressifs sont aussi à risque de vivre des problèmes relationnels et le rejet par les

pairs (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Conduct Problems Prevention Research Group, 2004). Lansford et ses collègues (2010) ont illustré la cascade développementale entraînant une aggravation de l'agressivité et du rejet par les pairs avec les années. De nombreux facteurs d'ordre biologique, cognitif et environnemental pourraient contribuer à l'émergence ou au maintien de l'agressivité chez les enfants (Dodge & Pettit, 2003). Parmi ces facteurs, certains auteurs ont souligné l'importance des déficits de compétence sociale (Lochman & Dodge, 1994; Lochman, Dunn & Wagner, 1997; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). La présente étude a pour objectif d'examiner l'impact de deux interventions visant à augmenter la compétence sociale des enfants agressifs à la maternelle.

AQ: 14

Annick Moisan et François Poulin, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal; France Capuano, Département d'éducation, Université du Québec à Montréal; Frank Vitaro, École de psychoéducation, Université de Montréal.

L'évaluation du programme Fluppy a été réalisée en partenariat avec l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Agence de la santé et des services sociaux de Laval, le Centre de santé et de services sociaux de Laval, la Commission scolaire de Laval et le Centre de psychoéducation du Québec. Cette évaluation a été rendue possible grâce à des subventions des organismes suivants : le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), la Fondation Lucie et André Chagnon, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) ainsi que tous les partenaires du projet.

Toute correspondance concernant le présent article doit être adressée à : François Poulin, Département de psychologie, UQAM, C. P. 8888, succ. Centre-ville, Montréal, QC H3C 3P8. Courriel : [poulin.francois@uqam.ca](mailto:poulin.francois@uqam.ca)

## La compétence sociale des enfants agressifs

Il existe une certaine ambiguïté entre les termes « compétence sociale » et « habileté sociale ». Certains auteurs les utilisent comme des synonymes, mais dans plusieurs modèles, ils sont traités d'une façon distincte (pour une revue, voir Nangle, Grover, Holleb, Cassano & Fales, 2010). Dans la présente étude, le terme « compétence sociale » sera utilisé au sens que lui attribue McFall (1982) : elle consiste en une utilisation adéquate des habiletés dans une situation sociale. Plus précisément, les composantes de la compétence sociale ciblées ici englobent les habiletés sociocognitives, émotionnelles et comportementales.

Les habiletés sociocognitives de la compétence sociale incluent le traitement de l'information sociale et la résolution de problèmes sociaux. Des études révèlent que les enfants agressifs présentent des biais d'attribution hostiles dans les situations sociales ambiguës (Dodge, 1980, 2006; Lochman & Dodge, 1994) et se

distinguent par un répertoire de réponses plus limité et plus agressif que celui des enfants non agressifs (Dodge & Coie, 1987; Lochman & Dodge, 1994; Rubin, Moller & Emptage, 1987; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Les biais dans le traitement de l'information sociale sont moins stables que l'agressivité, ce qui peut en faire une cible d'intervention pertinente, surtout en bas âge (Lansford et al., 2010).

Les habiletés émotionnelles font partie, elles aussi, de la compétence sociale. Dans un premier temps, les émotions sont susceptibles d'influencer les différentes étapes du traitement de l'information sociale (Lemerise & Arsenio, 2000). De plus, les enfants agressifs tendent à présenter des lacunes sur le plan de la régulation et de la reconnaissance des émotions (Denham et al., 2003; Denham et al., 2002; Lochman et al., 1997). Lorsqu'ils sont submergés par leurs émotions, leur comportement deviendrait désorganisé et ils agiraient de façon trop intense, impulsive ou perturbatrice (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Denham et al., 2001). De meilleures habiletés de régulation des émotions sont liées à une baisse des comportements extériorisés chez les enfants en début de scolarité (Bandon, Calkins, Grimm, Keane & O'Brien, 2010), ce qui en fait une autre cible d'intervention pertinente.

La dernière composante de la compétence sociale concerne les comportements. Les habiletés sociales sont des comportements qui permettent de réussir les tâches sociales et d'atteindre un fonctionnement social satisfaisant (Gresham, Elliot, Cook, Vance & Kettler, 2010). Les enfants agressifs rejetés par leurs pairs seraient caractérisés par un manque d'habiletés sociales, une faible manifestation de comportements prosociaux (par ex., partager, coopérer) et davantage de comportements extériorisés (Bandon et al., 2010; Caprara, Dodge, Pastorelli, Zelli & Conduct Problems Prevention Research Group, 2006; Lochman, Barry, Powell & Young, 2010; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Les enfants agressifs rejetés manquent d'occasions d'interactions positives avec les pairs pour pratiquer leurs habiletés sociales. De surcroît, ils vivent un plus grand nombre d'interactions négatives avec eux, ce qui contribue à nourrir les attributions hostiles qu'ils entretiennent à propos des autres et, par le fait même, à augmenter leurs comportements agressifs (Lansford et al., 2010). Une intervention précoce permettrait d'éviter l'effet boule de neige qui fait en sorte que les difficultés s'aggravent mutuellement avec le temps.

### Intervenir sur la compétence sociale

Au fil des années, de nombreuses interventions visant la promotion de la compétence sociale des enfants agressifs ont été mises sur pied. Plusieurs recensions des écrits et des méta-analyses révèlent que ces interventions présentent des effets qualifiés de faibles à modestes avec des tailles d'effet oscillant entre 0,20 et 0,35 (Forness, Kavale, Blum & Lloyd, 1997; Gansle, 2005; Gresham, 1998; Kavale, Mathur, Forness, Rutherford & Quinn, 1997; Maag, 2006). Une seule méta-analyse rapporte des résultats plus élevés avec une taille d'effet moyenne de 0,47 (Beelmann, Pflingsten & Lösel, 1994). Les résultats de ces méta-analyses sont cependant difficiles à interpréter étant donné la grande variabilité des définitions de la compétence sociale, des populations visées et des interventions mises en place (Gresham, 1998). Des techniques d'intervention très différentes peuvent être utilisées d'un programme à l'autre (Maag, 2006). L'effet des interventions diffère

aussi selon la composante de la compétence sociale sur laquelle on intervient.

Afin de pallier ces écueils, les interventions mises en place au cours des dernières années tendent de plus en plus à être multimodales et elles englobent plusieurs composantes de la compétence sociale. De plus, plusieurs chercheurs sont d'avis qu'il faut tenter d'augmenter l'efficacité de ces interventions en travaillant sur le maintien et la généralisation des acquis (Beelmann et al., 1994; Gresham, 1998; Maag, 2006). Pour ce faire, les programmes d'intervention tentent de s'intégrer dans plus d'un contexte social (par ex., avec les pairs, avec l'enseignante) afin de créer de nouvelles occasions d'interactions positives, ce qui favoriserait la généralisation des acquis dans différents contextes puisque l'environnement social renforce les nouveaux comportements.

Par ailleurs, les devis de recherche utilisés dans les études portant sur l'évaluation d'impact de programmes multimodaux (par ex., *Fast Track*; *Conduct Problems Prevention Research Group*, 1999; *Early Risers*; August, Realmuto, Hektner & Bloomquist, 2001) présentent des limites importantes. Ces devis se cantonnent souvent à la comparaison d'un groupe expérimental recevant tous les volets d'intervention du programme avec un groupe contrôle n'en recevant aucun (voir Lochman & Wells, 2004 et Webster-Stratton & Hammond, 1997 pour exception). Ce type de devis ne permet pas d'examiner adéquatement l'effet ajouté des volets de l'intervention qui visent spécifiquement à favoriser la généralisation des acquis. La présente étude vise, entre autres, à combler partiellement cette limite.

D'autres problèmes méthodologiques ont limité parfois la portée des recherches évaluatives qui ont été menées jusqu'à maintenant. Dans ces recherches, le comportement des enfants est souvent évalué par des mesures indirectes, telles que des questionnaires remplis par le parent ou par l'enseignant. Or, ces mesures indirectes sont plus limitées dans leur capacité à bien détecter le changement dans le comportement de l'enfant que les mesures directes basées sur des procédures observationnelles (Poulin, Moisan & Cantin, 2011). Une méta-analyse menée sur l'efficacité des interventions visant à augmenter la compétence sociale des enfants rapporte de grandes différences dans les tailles d'effet selon la façon d'évaluer les impacts. L'observation directe permet de détecter une taille d'effet de 0,49, comparativement à 0,10 pour les questionnaires aux parents et aux enseignants, et à 0,13 pour la sociométrie (Beelmann et al., 1994). Stage et Quiroz (1997) abondent dans le même sens et rapportent que les mesures observationnelles détectent davantage le changement après une intervention que le jugement des enseignants. Le jugement global des adultes semble peu affecté par les changements récents dans le comportement de l'enfant (Eddy, Dishion & Stoolmiller, 1998). L'utilisation d'une mesure basée sur l'observation directe des comportements devrait donc être privilégiée, car elle est plus sensible au changement et permet de cerner les changements minimes et récents dans le comportement de l'enfant, et parce qu'elle recourt à des observateurs externes qui ne connaissent pas les participants ni les hypothèses de recherche.

### La présente étude

Le programme Fluppy vise à prévenir la violence et le décrochage scolaire en tentant d'améliorer la compétence sociale des élèves de maternelle jugés agressifs. Ce programme de type mul-

timodal est utilisé dans les classes de maternelle de plusieurs commissions scolaires au Québec depuis 1990 (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan & Vinet, 2010). La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large sur l'effectivité du programme Fluppy, qui est présentement en cours (Poulin et al., 2010). Une étude d'effectivité permet d'évaluer l'impact des interventions qui ont été implantées réellement par les intervenants du milieu, ce qui augmente la validité écologique des résultats obtenus (Brown et al., 2008; Dodge, 2001).

La présente étude s'intéresse à deux versions du programme Fluppy. Le premier objectif consiste à évaluer l'impact d'une intervention qui vise à promouvoir la compétence sociale (PCS) en enseignant aux enfants des stratégies de résolution de problèmes sociaux, différentes habiletés sociales et des habiletés de reconnaissance et de régulation des émotions. Le deuxième objectif porte sur l'évaluation de l'effet ajouté d'une intervention dyadique (ID) avec un pair de la classe. La participation d'un pair non agressif dans l'intervention vise à créer un climat d'interactions positives à travers lesquelles les habiletés nouvellement acquises peuvent être renforcées (Bierman, 2004). Cette stratégie a pour objectif de favoriser la généralisation des habiletés sociales acquises dans le cadre de l'intervention PCS (Fontaine & Vitaro, 2006). De surcroît, l'ID pourrait aider les enfants agressifs à former des amitiés avec des pairs non agressifs. Il a été démontré que les enfants agressifs tendent souvent à créer des liens d'amitié avec d'autres enfants agressifs (Estell, 2007), ce qui contribue à augmenter leur agressivité (Snyder et al., 2005).

Un devis expérimental avec groupe contrôle et répartition aléatoire des participants est utilisé pour répondre à ces objectifs. Les enfants exposés au volet PCS devraient connaître une amélioration de leur compétence sociale suite à l'intervention comparativement à ceux de la condition contrôle. On s'attend également à ce que les enfants bénéficiant à la fois du volet PCS et du volet ID s'améliorent plus que ceux qui bénéficient seulement du volet PCS grâce à une plus grande généralisation de leurs acquis dans le groupe de pairs.

L'évaluation d'impact de ces interventions porte sur les dimensions sociocognitives (attributions d'intention et génération de solutions en contexte de résolution de problèmes sociaux) et comportementales (habiletés sociales) de la compétence sociale. Comme les garçons et les filles sont différents dans leurs manifestations des problèmes de comportement et de la compétence sociale (Pursell, Laursen, Rubin, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2008), le genre est ajouté comme modérateur dans les analyses afin de voir s'il mène à différents impacts des interventions. Aucune hypothèse spécifique concernant le genre n'est cependant formulée.

## Méthode

### Participants

Les participants sont 182 élèves de maternelle (69 % de garçons) jugés agressifs (selon les critères expliqués plus bas), provenant de 41 écoles de la Commission scolaire de Laval (Québec). Quatre-vingt-dix-sept pour cent (97 %) de ces élèves sont de nationalité canadienne. Ces élèves proviennent de familles nucléaires dans 95 % des cas. Les mères et les pères sont d'origine québécoise dans 80,4 % et 79,4 % des cas, respectivement. Le

salaire moyen des familles se situe entre 50 000 \$ et 59 999 \$. Les pères ont cumulé en moyenne 14,8 années de scolarité ( $\bar{E.-T.} = 4,0$ ), alors que la moyenne pour les mères se situe à 15 ( $\bar{E.-T.} = 3,7$ ). Ces élèves ont été recrutés sur trois années consécutives, de 2002 à 2004 (voir les critères de sélection plus loin). Ils ont été répartis aléatoirement entre trois conditions : 1) contrôle ( $n = 49$ ), 2) intervention PCS ( $n = 64$ ) et 3) interventions PCS et ID ( $n = 69$ ).

### Procédure de dépistage

À la fin de septembre, les parents de tous les élèves des classes participantes ont été contactés afin d'obtenir leur autorisation pour la participation de leurs enfants au dépistage. Les taux de participation à ce dépistage pour chacune des cohortes étaient de 86 %, de 88 % et de 87 %. Le questionnaire de dépistage a été rempli par les parents et par les enseignants. Il comprend 18 énoncés portant sur différentes formes de comportements perturbateurs – opposition, symptômes de trouble de la conduite, déficit d'attention et hyperactivité, agressivité directe et indirecte (American Psychiatric Association, 1994; Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Les réponses sont données au moyen d'une échelle de fréquence (0 = *Jamais*; 1 = *Parfois*; 2 = *Très souvent*). L'instrument présente une très bonne cohérence interne, l'alpha de Cronbach étant de 0,93 pour la version enseignant et de 0,83 pour la version parent. La corrélation obtenue entre les parents et les enseignants est de 0,37 (Poulin, Capuano, Vitaro & Verlaan, 2006). Les enfants ayant un score supérieur au 65<sup>e</sup> percentile à la fois pour les parents et pour les enseignants (environ 15 % de l'échantillon) ont ici été jugés comme étant agressifs et ensuite répartis aléatoirement dans l'une des trois conditions. L'utilisation d'un double critère permet de mieux cerner les enfants à risque de présenter des difficultés de comportement (Lochman & Conduct Problems Prevention Research Group, 1995). Cette procédure de dépistage et de répartition aléatoire a été répétée chaque année, pour chaque cohorte.

### Description des interventions

**Volet « Promotion de la compétence sociale » (PCS).** Cette intervention, de nature universelle, a été mise en œuvre auprès de tous les élèves de la classe en plus de l'enfant ciblé. La version originale du programme comprend 15 thèmes couverts dans 15 ateliers bimensuels d'environ 30 minutes chacun. Toutefois, les ressources financières étant limitées, la communauté dans laquelle cette étude a été menée a choisi de regrouper certains thèmes et de couvrir l'entièreté du programme en neuf ateliers. Ces séances sont animées par l'enseignante et une psychoéducatrice affiliée au CSSS de Laval. Les animatrices et les enseignantes, formées pour le programme, suivent un manuel d'animation (Capuano, 2006). Des histoires impliquant des marionnettes sont présentées aux enfants pour mettre en scène la démonstration des différentes habiletés (sociales ou émotionnelles) et pour faire des mises en situation pour la résolution de problèmes. Les habiletés sociales du volet PCS (par ex., partager, coopérer, offrir son aide) ont été choisies pour leur importance dans l'intégration sociale des enfants au préscolaire (Bierman, Torres & Schofield, 2010). Après les ateliers, les habiletés sont rappelées et renforcées par l'enseignante, en classe. Différents pictogrammes sont aussi em-

ployés pour illustrer les émotions ou rappeler les habiletés enseignées. Ils sont par la suite affichés dans la salle de classe en guise d'aide-mémoire.

**Intervention dyadique (ID).** Cette intervention poursuit deux objectifs : la pratique des habiletés enseignées dans le volet PCS afin d'en favoriser la généralisation ainsi que la formation d'amitiés avec des pairs jugés compétents socialement. Elle s'inspire du *Peer Pairing*, élaboré par Bierman et ses collègues (1996). Les enfants exposés à cette intervention participent à une séance de jeu ou de bricolage avec un pair de leur classe durant 30 minutes toutes les deux semaines, pour un total de 10 séances. Les pairs choisis sont des enfants se situant sous le 65<sup>e</sup> percentile lors de la procédure de dépistage par les parents et l'enseignant, et jugés compétents socialement par leur enseignant. L'autorisation des parents a été préalablement obtenue pour leur participation. La composition des dyades demeure la même au cours des ateliers, à moins de situations particulières. Les activités sont effectuées sous la supervision d'une intervenante, qui rappelle les règles enseignées dans les ateliers PCS, veille à l'établissement d'un bon climat et souligne les compétences de l'enfant devant son camarade. Les intervenantes ont été formées et leurs activités ont été planifiées à l'aide d'un guide d'animation des activités (Poulin, Capuano, Vinet, Fortin & Tambosso, 2009).

### Procédure d'évaluation

Tous les instruments utilisés pour l'évaluation d'impact ont été remplis avant le début des interventions (en octobre) et de nouveau à la fin des interventions (en mai). Les questionnaires destinés aux parents et aux enseignants ont été acheminés (et récupérés) dans les écoles par des assistants de recherche. Les enseignants ont fait parvenir les questionnaires aux parents, qui devaient les retourner dans une enveloppe cachetée. Les parents et les enseignants ont reçu des certificats-cadeaux en guise de remerciement pour leur participation au projet.

L'observation directe des habiletés sociales s'est déroulée en classe dans le cadre d'une tâche semi-structurée d'une durée de 45 minutes. L'enfant ciblé était regroupé avec deux camarades de classe non agressifs. Des efforts ont été faits pour que les triades soient de même sexe. Sauf dans le cas d'une absence, l'enfant ciblé a été regroupé avec les deux mêmes enfants en octobre et en mai. Les enfants sont identifiés au moyen de dessins d'animaux (lapin, chat, canard), épinglés sur leurs chandails. Trois assistants de recherche ont assuré l'animation et la distribution du matériel durant la tâche. Afin de rendre l'activité plus vraisemblable, tous les enfants de la classe étaient regroupés en triades et participaient à la tâche. Cependant, seule la ou les triades incluant un enfant ciblé étaient filmées pour codification ultérieure.

### Mesures

**Habiletés sociocognitives.** Les habiletés sociocognitives de résolution de problèmes sociaux sont mesurées par une entrevue individuelle basée sur les travaux de Suess, Grossman et Sroufe (1992). Six vignettes sont présentées aux enfants. Deux vignettes contiennent une situation d'hostilité intentionnelle, deux vignettes présentent des situations accidentelles et deux autres illustrent des situations ambiguës quant à l'intention du protagoniste. Pour chacune de ces vignettes, l'enfant est invité : 1) à donner sa perception

de l'intention (accidentelle, intentionnelle ou ambiguë), et 2) à indiquer jusqu'à quatre actions qu'il poserait s'il était exposé à cette situation. Le nombre d'attributions justes dans les situations intentionnelles ou accidentelles (0 à 4) et le nombre d'attributions hostiles (intentionnelles) dans les situations ambiguës (0 à 2) ont été compilés. La qualité des solutions a été catégorisée comme suit : 1) compétente (par ex., tentative de conciliation); 2) agressive (par ex., verbalisations hostiles ou menaces); 3) passive (par ex., pleurs). Le nombre de solutions (de 0 à 24) a été compilé pour chaque catégorie. Le nombre de solutions agressives proposées a été dichotomisé (aucune solution agressive ou une solution agressive ou plus). Les réponses non pertinentes (qui n'ont pas de lien avec la question) ont été exclues.

**Habiletés sociales.** Les habiletés sociales ont été mesurées à l'aide d'une adaptation francophone du *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliot, 1990). Ce questionnaire de 18 énoncés, rempli par le parent et par l'enseignant, mesure la fréquence de certaines habiletés sociales (0 = *Jamais*; 1 = *Parfois*; 2 = *Très souvent*). Il contient trois échelles : Coopération (6 énoncés pour la version parent, 5 pour la version enseignant), Autocontrôle (7 énoncés) et Affirmation (5 énoncés pour la version parent, et 6 pour la version enseignant). Le SSRS, qui a été fondé sur des bases empiriques, fut un des premiers instruments à couvrir le domaine des habiletés sociales de façon aussi étendue (Campbell, 1999). Il a été validé et normalisé auprès d'une population américaine et présente des propriétés psychométriques généralement bonnes. Les qualités psychométriques (validité de construit, cohérence interne, accord entre parents et enseignants et validité pragmatique) du questionnaire adapté ont été évaluées et soutiennent son utilisation dans la présente étude (Moisan, Poulin & Capuano, 2008). Un énoncé de l'échelle Coopération pour la version enseignant et un énoncé de l'échelle Affirmation de la version parent ont dû être retirés pour assurer une bonne cohérence interne. L'échelle globale regroupant tous les items des trois sous-échelles a été utilisée (coefficients  $\alpha$  de 0,86 pour la version enseignant et de 0,73 pour la version parent). Bien qu'ils demeurent tout à fait acceptables, les coefficients alpha de Cronbach obtenus sont moins élevés que ceux de l'instrument original (Gresham & Elliot, 1990), particulièrement pour la version parent, phénomène pouvant être expliqué en partie par la réduction du nombre d'énoncés dans chaque échelle (Cortina, 1993, cité par Field, 2005, p. 668).

AQ: 3

**Observation directe des habiletés sociales.** Afin de mesurer l'impact de l'intervention sur les comportements de l'enfant en situation réelle, une tâche d'observation semi-structurée a été élaborée. En plus de permettre une meilleure comparaison entre les participants grâce à une situation d'observation standardisée (Gardner, 2000), la tâche semi-structurée permet de favoriser certains comportements peu fréquents, tels que certaines habiletés sociales spécifiques, comme partager ou proposer une idée (Stoolmiller, Eddy & Reid, 2000). La tâche choisie consiste à bricoler une murale de ferme en suivant des étapes précises (Capuano & Boisjoli, 2003). Par exemple, dans un premier temps, les enfants doivent coller ensemble, avec du papier collant, trois grandes feuilles impossibles à manipuler par un seul enfant (tâche nécessitant la coopération). Ensuite, deux crayons par groupe de trois enfants sont remis à l'enfant ciblé (afin de voir s'il partagera), puis la consigne est donnée de dessiner le ciel et le gazon de la murale. Les séquences de l'activité sollicitant des habiletés spécifiques (prendre contact, coopérer, partager, proposer son aide

et proposer une idée) ont été sélectionnées. Les enfants ciblés ont été regroupés avec deux autres enfants de même sexe de la classe. Ces deux pairs ont été choisis au hasard parmi les enfants ayant un score inférieur au 65<sup>e</sup> percentile à la mesure de dépistage. Une animatrice et des assistantes se sont assurées du bon déroulement de la tâche d'environ 45 minutes et de la distribution du matériel aux enfants déterminés pour chacune des étapes.

Les habiletés sociales dont ont témoigné les enfants dans le cadre de cette procédure observationnelle ont été codifiées à l'aide d'une grille ciblant cinq habiletés enseignées dans les interventions (coopération, partage, offrir son aide, proposer une idée et prendre contact). Chaque habileté a été cotée sur une échelle bipolaire en 9 points. Seules les cotes impaires correspondent à une description des comportements. Les cotes paires ont servi à trancher lorsque l'enfant se situait entre deux niveaux d'habileté. Au bas de l'échelle, l'absence de l'habileté et la présence de comportements perturbateurs sont cotés (de 1 à 4). Par exemple, un enfant obtenant la cote 1 pour la coopération ne fait jamais preuve de cette habileté et est soit désintéressé de la tâche (il ne participe pas), soit désorganisé. Un enfant obtenant la cote 3 à l'échelle est intéressé par la tâche, mais il ne fait que regarder les autres faire ou est intrusif et refuse que les autres enfants participent. À partir de 5, l'enfant présente l'habileté demandée; sa qualité est cotée de 5 à 9.

La codification des films a été effectuée par cinq codeurs aveugles aux hypothèses de recherche. Tous les films ont été visionnés par deux codeurs. L'accord interjuges pour chacune des habiletés, déterminé par les corrélations intraclasse, se situe entre 0,77 (prendre contact) et 0,90 (proposer son aide). La moyenne des scores des deux codeurs pour chaque habileté a été calculée et ensuite utilisée dans les analyses. Lorsqu'il y avait un écart de plus de 2 points sur l'échelle de codification, les codeurs devaient visionner de nouveau les bandes pour confirmer leur score. Si le désaccord persistait, une troisième personne visionnait la bande, et la moyenne des deux scores les plus rapprochés a été calculée. Finalement, dans un seul cas, il y a eu encore un écart de plus de 2 points avec le troisième codeur. Une rencontre a eu lieu afin d'établir un consensus sur la cote finale allouée. Au total, 316 films ont été codifiés, représentant 158 enfants (au pré-test et au post-test). Les enfants dont nous n'avions pas les enregistrements pour les deux temps de mesure ne font pas partie de l'échantillon analysé pour cette mesure. Les habiletés sont peu corrélées entre elles, sauf pour l'habileté « prendre contact », qui est modérément corrélée avec les quatre autres (voir le [Tableau 1](#)).

**Évaluation de l'implantation.** Les enseignants et les intervenants ont tenu des journaux de bord indiquant le contenu couvert dans chaque séance et le nombre total de séances offertes. Dans la

condition PCS, 84 % des enfants ont assisté à neuf ateliers en classe. Le nombre d'ateliers varie entre 7 et 10, sauf pour un enfant qui n'a eu droit à aucun atelier. Le contenu a été couvert en entier, mais certains ateliers ont été adaptés et condensés ensemble. Dans la condition PCS + ID, 81 % des enfants ont eu droit à neuf ateliers en classe (PCS); 92,8 % ont assisté à au moins sept ateliers. Le nombre d'ateliers varie entre cinq et neuf. En ce qui concerne les interventions dyadiques (ID), 89,9 % des enfants ont cumulé au moins 7 séances, sur un total de 10 séances prévues dans le programme; 5,8 % des enfants ont assisté à cinq ou six séances, et 2,9 % des enfants ont assisté à moins de la moitié des séances. Un enfant n'a assisté à aucune séance. Le nombre de séances total varie entre 3 et 10.

## Résultats

Des ANOVA ont été effectuées sur toutes les variables au pré-test afin de s'assurer que les groupes ne différaient pas, ce qui aurait pu constituer un biais de la répartition aléatoire. La normalité des distributions a été évaluée et corrigée lorsque nécessaire. Le nombre d'attributions justes en situation non ambiguë a été dichotomisé de la façon suivante : présence d'erreurs d'attribution (de 0 à 3 attributions justes) ou aucune erreur d'attribution (4 attributions justes). Une transformation logarithmique, appliquée aux deux temps de mesure, a permis de normaliser la distribution du questionnaire SSRS rempli par le parent. Finalement, les données pour l'habileté « proposer une idée » ont subi une transformation racine carrée aux deux temps de mesure afin de les normaliser.

Des ANOVA à mesures répétées (temps de mesure  $\times$  condition  $\times$  sexe) ont été employées pour analyser les impacts de l'intervention pour chaque ensemble de variables. Lorsque les distributions ont été impossibles à normaliser, des tests non paramétriques de khi-carré à mesures répétées (McNemar) ont été utilisés sur les données dichotomisées. Les tailles d'effet selon le  $d$  de Cohen ont été calculées lorsque la distribution des données le permettait. Les moyennes et les écarts-types pour chacune des variables de l'étude au pré-test et au post-test selon la condition expérimentale sont présentées au [Tableau 2](#) et au [Tableau 3](#).

## Habiletés sociocognitives

Un test de khi-carré à mesures répétées (McNemar) fait ressortir que les enfants de la condition PCS et ceux de la condition PCS + ID font significativement moins d'erreurs d'attribution en situation non ambiguë après l'intervention ( $p$  exact = 0,01 et  $p$  exact < 0,001, respectivement), alors qu'on ne retrouve pas de différence pour les enfants du groupe contrôle ( $p$  exact = 1; voir la [Figure 1](#)). Une ANOVA à mesures répétées ne relève aucun effet significatif pour l'interaction « conditions  $\times$  temps », pour le nombre d'attributions hostiles en situation ambiguë –  $F(2, 163) = 0,42$ ,  $p = 0,66$  –, pour le nombre total de solutions compétentes proposées –  $F(2, 164) = 0,06$ ,  $p = 0,94$  – ni pour le nombre de solutions compétentes différentes –  $F(2, 176) = 1,42$ ,  $p = 0,25$ . Les interactions triples incluant le sexe ne sont pas non plus significatives. Un test de khi-carré de McNemar ne fait ressortir aucun effet de l'intervention avec une diminution du nombre de solutions agressives pour tous les groupes ( $p$  exact < 0,01 pour toutes les conditions).

Tableau 1

*Accord interjuges (corrélations intraclasse) et corrélations entre les habiletés sociales observées*

Accord interjuges		1	2	3	4
0,82	1. Coopérer	—			
0,88	2. Partager	0,12	—		
0,90	3. Proposer son aide	0,20*	0,20*	—	
0,82	4. Proposer une idée	0,23**	0,18*	0,23**	—
0,77	5. Prendre contact	0,55**	0,33*	0,37**	0,41**

T1

T2  
T3

F1

Tableau 2

Moyennes et écarts-types des variables dépendantes selon la condition expérimentale pour les habiletés socio-cognitives

	Contrôle		PCS		PCS + ID	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Résolution de problèmes						
Attributions justes	3,21 (0,95)	3,33 (0,82)	3,03 (0,89)	3,27 (0,94)	2,89 (0,95)	3,42 (0,81)
Attributions hostiles	0,61 (0,67)	0,76 (0,77)	0,84 (0,77)	0,87 (0,64)	0,73 (0,62)	0,68 (0,75)
Nombre de solutions agressives	0,72 (1,83)	0,73 (1,45)	0,46 (1,01)	0,25 (0,59)	0,62 (1,28)	0,18 (0,49)
Nombre de solutions compétentes	1,49 (1,84)	2,07 (1,97)	1,33 (1,69)	2,65 (2,79)	1,45 (1,84)	3,18 (2,34)
Nombre de solutions compétentes différentes	0,76 (0,88)	0,84 (0,77)	0,69 (0,75)	0,95 (0,95)	0,78 (0,86)	1,26 (0,85)

### Habiletés sociales mesurées par questionnaire

Aucune interaction significative n'est observée pour les habiletés sociales selon l'enseignant –  $F(2, 150) = 0,89, p = 0,41$ . Une interaction triple (temps  $\times$  condition  $\times$  genre) significative –  $F(2, 135) = 3,22, p = 0,04$  – est observée pour l'évaluation réalisée par le parent. L'examen détaillé de cette interaction révèle une tendance vers une amélioration des habiletés sociales pour les filles de la condition contrôle –  $F(1, 8) = 5,03, p = 0,06$ .

### Observation directe des habiletés sociales

Comme les habiletés sociales sont peu corrélées entre elles, il n'était pas possible de les regrouper et de constituer un score global. Les analyses ont donc été menées séparément pour chaque habileté. Pour l'habileté « proposer une idée », l'interaction temps  $\times$  condition  $\times$  genre est significative –  $F(2, 142) = 4,98, p = 0,008$ . Une ANOVA à mesures répétées a été employée pour chaque genre afin de voir où se situe l'effet de condition selon le genre. Chez les filles, l'interaction temps  $\times$  condition est significative –  $F(2, 41) = 5,48, p = 0,08$  (voir la Figure 2) –, alors que cette interaction n'est pas significative pour les garçons –  $F(2, 101) = 0,58, p = 0,56$  (voir la Figure 3).

Afin de décortiquer l'effet d'interaction de la condition selon le temps chez les filles, des contrastes ont été effectués entre les conditions expérimentales au premier et au deuxième temps de mesure. Deux hypothèses a priori ont été testées : 1) le groupe contrôle diffère des deux conditions expérimentales mises ensemble, et 2) la condition PCS + ID offre une plus grande augmentation de la compétence sociale que la condition PCS. Pour le premier temps de mesure, ni le premier contraste  $t(41) = 1,02, p = 0,31$ , ni le deuxième contraste  $t(41) = 0,98, p = 0,34$  ne sont

significatifs. Pour le deuxième temps de mesure, le premier contraste n'est pas significatif,  $t(43) = -9,75, p = 0,34$ , alors que le deuxième contraste ressort significativement,  $t(43) = -2,39, p = 0,02$ . Cela signifie qu'il existe une différence entre les deux groupes expérimentaux. La moyenne du groupe PCS + ID est plus élevée ( $M = 1,41, \acute{E}.T. = 0,25$ ) que celle du groupe PCS ( $M = 0,98, \acute{E}.T. = 0,50$ ). Afin de pouvoir calculer le  $d$  de Cohen, les deux conditions expérimentales ont été fusionnées. Pour l'interaction temps  $\times$  condition expérimentale, qui représente l'effet de l'intervention, on obtient une taille d'effet de 0,29.

Une interaction marginalement significative temps  $\times$  conditions est observée pour l'habileté coopérer –  $F(2, 145) = 1,83, p = 0,08$ . Les scores augmentent dans les conditions PCS et PCS + ID, alors qu'ils diminuent légèrement dans la condition contrôle. La taille d'effet de l'intervention ( $d$  de Cohen) pour l'habileté « coopérer » est de 0,35. Aucun effet d'interaction n'est observé pour les habiletés « partager » –  $F(2, 140) = 0,73, p = 0,48$  –, « proposer son aide » –  $F(2, 109) = 0,40, p = 0,96$  – et « prendre contact » –  $F(2, 151) = 0,54, p = 0,59$ .

### Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner l'impact de deux interventions sur la compétence sociale des enfants agressifs à la maternelle. Puisque sans intervention la compétence sociale tend à rester stable entre l'âge préscolaire et scolaire (Gouley, Brotman, Huang & Shrout, 2008), il est primordial d'intervenir auprès des enfants éprouvant des difficultés sur ce plan dès l'entrée à la maternelle. Les participants ont été exposés à deux conditions expérimentales, soit l'intervention promotion de la compétence sociale (PCS) seule ou une combinaison de l'intervention dyadique (ID) ajoutée à l'intervention PCS (PCS + ID). Les effets de

Tableau 3

Moyennes et écarts-types des variables dépendantes selon la condition expérimentale pour les habiletés comportementales

	Contrôle		PCS		PCS + ID	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Habiletés sociales (questionnaires)						
SSRS mère	21,32 (4,62)	22,91 (4,78)	20,96 (4,77)	20,82 (5,52)	20,77 (3,65)	21,02 (3,84)
SSRS enseignant	19,14 (5,99)	18,62 (6,71)	18,41 (5,72)	18,98 (6,28)	20,77 (3,65)	21,02 (3,84)
Habiletés sociales observées						
Coopérer	5,80 (1,44)	5,51 (1,29)	5,50 (1,33)	5,70 (1,37)	5,30 (1,36)	5,67 (1,24)
Partager	5,44 (1,73)	5,26 (1,48)	5,74 (1,45)	5,08 (1,51)	5,55 (1,57)	5,55 (1,64)
Proposer son aide	4,51 (1,91)	3,40 (2,00)	4,14 (1,88)	3,60 (1,93)	4,00 (1,70)	3,99 (1,67)
Proposer une idée	5,36 (1,71)	5,30 (1,67)	5,39 (1,41)	5,62 (1,68)	5,16 (1,71)	5,77 (1,56)
Prendre contact	4,77 (1,18)	4,40 (1,29)	4,71 (1,35)	4,42 (1,45)	4,87 (1,17)	4,86 (1,33)

## INTERVENTIONS FAVORISANT LA COMPÉTENCE SOCIALE

7

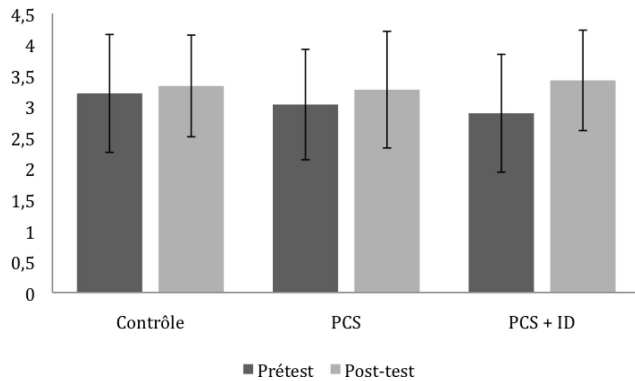


Figure 1. Nombre d'attributions justes en situation non ambiguë selon la condition expérimentale.

l'intervention PCS prise seule seront d'abord discutés, puis l'effet ajouté du volet ID sera commenté.

L'intervention PCS a eu des impacts sur certains aspects des composantes sociocognitives et comportementales de la compétence sociale. On remarque que les enfants de la condition PCS font moins d'erreurs d'attribution de l'intention d'autrui dans les situations non ambiguës que les enfants de la condition contrôle. L'intervention a rendu les enfants plus aptes à bien discriminer les intentions des autres dans les situations sociales où les indices sont clairs. Bien que les biais d'attribution hostiles chez les enfants agressifs aient été plus étudiés, ces enfants font aussi des erreurs d'attribution d'intention hostile lorsque les indices ne sont pas ambiguës (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984). Tel que l'a avancé Dodge (2006), les attributions hostiles découleraient de schémas encodés en mémoire. Dans l'évaluation du programme *Fast Track*, l'intervention a permis de réduire les attributions hostiles de façon marginalement significative seulement après trois ans d'intervention (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). Il est possible qu'une intervention plus longue, plus intensive ou individuelle soit nécessaire pour modifier les cognitions de

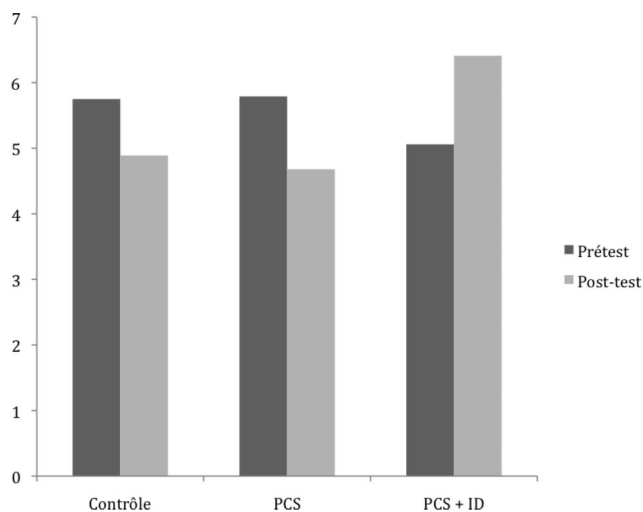


Figure 2. Score des filles à l'habileté « proposer une idée » selon la condition expérimentale.

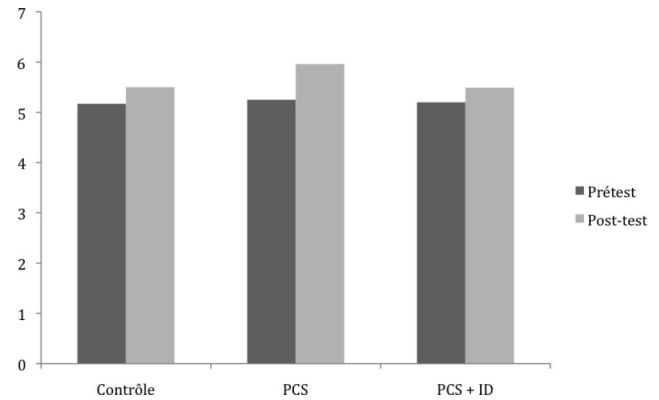


Figure 3. Score des garçons à l'habileté « proposer une idée » selon la condition expérimentale.

ces enfants (par ex., une restructuration cognitive). Par ailleurs, les enfants de la condition PCS révèlent une tendance vers l'augmentation de leur habileté de coopération, telle qu'évaluée par l'observation directe de leurs comportements. En somme, l'intervention PCS semble apporter des effets positifs sur les plans cognitif et comportemental.

Tout comme les enfants de la condition PCS, les enfants de la condition PCS + ID font moins d'erreurs d'attribution dans les situations non ambiguës que les enfants de la condition contrôle. L'inclusion du volet ID au volet PCS a également permis d'avoir un impact sur les habiletés sociales telles que mesurées par observation directe. Tout comme les enfants de la condition PCS, les enfants de la condition PCS + ID montrent une tendance à la hausse comparativement à la condition contrôle après l'intervention. L'addition du volet ID permet en outre d'obtenir une amélioration de l'habileté « proposer une idée » chez les filles. Il est possible que le nombre de rencontres du volet ID (un maximum de 10) n'ait pas été suffisant pour provoquer un changement plus important que les habiletés acquises en classe dans le cadre de l'intervention PCS. Il est aussi possible que les habiletés aient été suffisamment renforcées en classe par l'enseignante, cas dans lequel le volet ID n'aurait pas été nécessaire.

La taille des effets observés dans le cadre de l'évaluation de ces deux interventions sur la compétence sociale des enfants agressifs reste modeste. Toutefois, les évaluations d'interventions de type entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes rapportent généralement des résultats d'amplitude modérée. À titre d'exemple, dans le programme *Fast Track*, les enfants ont été exposés à deux ou trois séances d'intervention par semaine sur la compétence sociale (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010). Des séances hebdomadaires d'intervention dyadique de 30 minutes ont aussi été dispensées. Malgré cette intensité, ces chercheurs ont conclu à des impacts modérés sur seulement quelques composantes de la compétence sociale. Plus précisément, ils ont constaté de meilleures habiletés de reconnaissance des émotions, de gestion des émotions, un plus grand nombre d'habiletés générées dans la résolution de problèmes et une diminution des réponses agressives proposées. Toutefois, aucun effet de l'intervention n'a été observé sur le nombre d'attributions hostiles ou sur les questionnaires mesurant la compétence sociale remplis par les parents ou les enseignants (Conduct Problems

Prevention Research Group, 1999). Dans le programme *Early Risers*, offrant aux enfants agressifs la *Dinosaur School* du programme *Incredible Years* en plus d'un camp d'été et des interventions familiales, les chercheurs ont observé des gains sur le plan scolaire après un an d'intervention, mais ils n'ont pas remarqué d'effets du programme sur la régulation comportementale ou la compétence sociale, toutes deux évaluées à la fois par le parent et par l'enseignant (August et al., 2001). Dans l'évaluation du programme *Incredible Years*, les enfants ont été rencontrés en petits groupes pendant deux heures à raison d'une fois par semaine pendant 22 semaines (Webster-Stratton & Reid, 2010). Contrairement à l'évaluation des autres programmes, dans cette étude, les parents rapportent plus de comportements prosociaux à la maison, et les chercheurs rapportent une augmentation du nombre de solutions positives proposées dans le cadre de la résolution de problèmes et une augmentation des habiletés observées de gestion de conflit (Webster-Stratton & Hammond, 1997). Il n'y a toutefois pas eu d'échelle de compétence sociale remplie par l'enseignant et les parents. Les résultats de la présente étude sont donc comparables à ceux qui ont été obtenus pour les autres programmes de prévention validés en ce qui a trait à l'impact sur la compétence sociale.

Par ailleurs, il faut souligner que l'implantation partielle des interventions a aussi pu influencer les résultats obtenus. En effet, puisque les séances de l'intervention PCS ont été condensées par manque de ressources (9 séances au lieu des 15 prévues), les enfants ont été exposés aux interventions de façon moins intensive que ce que le programme original prévoyait. Lorsque la comparaison du nombre de séances offertes est faite avec les autres programmes discutés précédemment, on peut remarquer que le nombre de séances (environ 9 dans l'intervention PCS et environ 10 pour l'ID) est nettement moins élevé dans le cadre des présentes interventions. Il est possible qu'une intervention plus intensive ait apporté des changements plus importants dans la compétence sociale des enfants. De plus, l'intégrité dans l'implantation des sessions d'intervention n'a pu être évaluée de façon formelle, nous privant peut-être d'une source d'explications supplémentaires pour bien interpréter les présents résultats. Dans l'ensemble, il convient de souligner qu'avec seulement 9 séances visant la promotion de la compétence sociale (et un maximum de 10 séances d'interventions dyadiques), les enfants ont tout de même réussi à faire des acquis sur les plans sociocognitif et comportemental.

Même si l'implantation n'a pas été optimale, cette recherche évaluative a le mérite de s'être déroulée dans le milieu de vie naturel des enfants, c'est-à-dire à l'école. Un partenariat entre l'équipe de recherche, plusieurs écoles et des professionnels du centre de santé et de services sociaux (CSSS) de Laval a permis d'évaluer le programme tel qu'il est dispensé sur le terrain par les professionnels des milieux. Bien que l'examen de l'impact des interventions sur le terrain (étude d'effectivité) permette moins de contrôle que les études portant sur l'évaluation des interventions offertes en milieu de recherche (études d'efficacité), son importance est reconnue (Dodge, 2001). Il est possible que les résultats plus modestes établis ici soient en partie représentatifs des écueils possibles durant l'implantation d'une intervention en communauté, par ex., la perte de fidélité dans la qualité de l'intervention (Dodge, 2001). L'étude d'effectivité permet tant de constater si des résultats positifs sont atteints lorsque les professionnels des milieux de pratique offrent les interventions que de se questionner si

certain aspects pourraient être ciblés afin de maximiser l'impact des interventions dans le milieu.

Un résultat allant à l'encontre de nos hypothèses a également été observé. Les parents ont constaté une augmentation des habiletés sociales chez les filles de la condition contrôle, alors que ce n'était pas le cas dans les deux conditions expérimentales. Cette amélioration du score du SSRS chez les filles décrit un changement normatif sans la présence de l'intervention. On aurait pu s'attendre à ce qu'il se produise aussi dans les deux conditions expérimentales et même qu'il y soit de façon plus marquée. Ces résultats doivent être interprétés avec prudence puisque seulement huit filles se retrouvaient dans la condition contrôle. Une première explication de ce phénomène suggère qu'il serait attribuable à un d'effet iatrogène de l'intervention, c'est-à-dire que l'intervention aurait nui à un apprentissage normal de la compétence sociale. Cet effet serait toutefois limité puisque les scores des enfants des groupes expérimentaux sont restés stables et n'ont pas décliné. Une deuxième explication pourrait être que les habiletés sociales mesurées par le SSRS, instrument validé largement utilisé dans les études, ne sont pas parfaitement arrimées avec celles qui ont été enseignées dans le cadre des interventions de l'étude. Par exemple, le SSRS mesure la propension de l'enfant à s'acquitter de ses tâches à la maison et s'il finit ses travaux scolaires dans les délais à l'école, mais aucun énoncé ne mesure la proposition d'idées. Le choix de cet instrument validé, considéré comme un outil de référence, pour la collecte des données se justifie dans le cadre de cette recherche évaluative, mais un instrument maison aurait eu l'avantage de mieux mesurer les habiletés spécifiques enseignées dans le cadre des interventions.

AQ: 4

Cette étude se distingue par la richesse des données évaluatives colligées, particulièrement dans la mesure des habiletés sociales pour lesquelles le parent, l'enseignant et un observateur externe ont pu évaluer le comportement avant et après l'intervention. L'utilisation de mesures observationnelles pour évaluer l'intervention est particulièrement avantageuse puisqu'elle permet de détecter avec plus de sensibilité les changements récents dans le comportement (Eddy et al., 1998). Le choix du contexte d'observation (en classe avec des pairs) représente aussi un avantage sur le plan de la validité écologique des observations.

Finalement, cette étude présente certaines limites. Tout d'abord, les habiletés émotionnelles (reconnaissance des émotions et autorégulation) n'ont pas été évaluées. Il est possible que ces habiletés ne soient pas clairement distinctes de la compétence sociale générale au préscolaire (Gouley et al., 2008), mais il serait nécessaire d'évaluer l'impact des interventions sur cet aspect. Par ailleurs, notre devis d'évaluation n'incluait pas de condition dans laquelle l'impact unique de l'intervention ID, c'est-à-dire sans être combinée avec une autre intervention, était examiné. Nock (2003) souligne l'importance de cerner les volets des programmes qui sont nécessaires et suffisants pour apporter le changement voulu. Cependant, il est important de mentionner que l'intervention ID se veut en quelque sorte un prolongement de l'intervention PCS, puisque les habiletés ciblées et pratiquées dans l'intervention ID sont celles qui sont enseignées dans l'intervention PCS. L'intervention ID administrée seule, sans être combinée à l'intervention PCS, aurait donc très peu de chances d'entraîner un changement significatif.

Les recherches futures devraient d'abord étudier l'impact de la version complète du programme avec toutes les séances afin de



voir si l'intensité prévue par le programme amène des changements plus importants. Il serait aussi pertinent d'évaluer le maintien des acquis sur une plus longue période. De plus, d'autres recherches pourraient s'intéresser à l'influence de différents modérateurs sur l'impact de ces interventions. Par exemple, le type d'agressivité présenté par les enfants (agressivité réactive ou proactive), le niveau de base d'agressivité avant l'intervention et la présence ou non de psychopathologie (hyperactivité, anxiété, dépression, etc.) pourraient influencer les acquis faits par les enfants au cours de ces interventions (Boisjoli & Vitaro, 2005).

En conclusion, cette étude a permis de démontrer que quelques rencontres d'intervention en classe permettaient d'avoir un impact positif sur la compétence sociale d'enfants de maternelle agressifs, les préparant ainsi à mieux affronter les nouveaux défis développementaux liés à l'entrée à l'école.

### Abstract

The goal of this study was to test the impact of two interventions designed to promote social competence in aggressive kindergartners. A sample of 182 aggressive students (69% boys) were randomly assigned to three conditions: a) an intervention promoting social competence in classrooms (PSC); b) PSC intervention combined with a dyadic peer intervention (PSC + DPI), and c) control. The impact of these interventions were assessed using parent and teacher ratings, direct observations of behaviours and individual interviews with the children. After the end of the interventions, children in the two experimental conditions showed better social problem solving skills compared to control children. Direct observations indicated that boys in the PSC condition and girls in the PSC + DPI condition were more inclined to propose an idea to their peers. A marginal increase is also found for cooperation in the two experimental conditions. Overall, the impact of the PSC + DPI condition is not superior to the PSC only condition. These findings are discussed in the context of other similar prevention programs and the characteristics of effectiveness studies.

**Keywords:** prevention, aggression, social competence, preschool

### Références

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>e</sup> éd.). Washington, É.-U. : Auteur.
- August, G. J., Realmuto, G. M., Hektner, J. M., & Bloomquist, M. L. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 614–626. doi:10.1037/0022-006X.69.4.614
- Beelmann, A., Pflingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 260–271. doi:10.1207/s15374424jccp2303\_4
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, É.-U. : Guilford Press.
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Conduct Problems Prevention Research Group. (1996). Social skills training in the Fast Track Program. Dans R. D. Peters & R. J. McMahon (éds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (vol. 3, pp. 65–89). Thousand Oaks, É.-U. : Sage.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected aggressive (non rejected), and rejected (non aggressive) boys. *Child Development, 64*, 139–151. doi:10.2307/1131442
- Bierman, K. L., Torres, M. M., & Schofield, H.-L. T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. Dans D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (éds), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 119–134). New York, É.-U. : Springer. doi:10.1007/978-1-4419-0609-0\_8
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117–127. doi:10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology, 22*, 737–748. doi:10.1017/S0954579410000428
- Boisjoli, R., & Vitaro, F. (2005). Quels sont les paramètres qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants agressifs? *Revue de Psychoéducation, 34*, 331–354.
- Brown, C. H., Wang, W., Kellam, S. G., Muthén, B. O., Petras, H., Toyinbo, P., . . . Windham, A. (2008). Methods for testing theory and evaluating impact in randomized field trials: Intent-to-treat analyses for integrating the perspectives of person, place, and time. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, S74–S104. doi:10.1016/j.drugalcdep.2007.11.013
- Campbell, J. (1999). Book review: Social Skills Rating System. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*, 392–397. doi:10.1177/073428299901700410
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M. D., & National Institute of Child Health and Human Development. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 791–800. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x
- Caprara, G. V., Dodge, K. A., Pastorelli, C., Zelli, A., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2006). The effects of marginal deviations on behavioral development. *European Psychologist, 11*, 79–89. doi:10.1027/1016-9040.11.2.79
- Capuano, F. (2006). *Programme d'entraînement aux habiletés sociales au préscolaire (programme Fluppy)*. Montréal: Centre de psycho-éducation du Québec.
- Capuano, F., & Boisjoli, R. (2003). *Tâche d'évaluation des habiletés sociales*. Document non-publié, Université du Québec à Montréal. AQ: 6
- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation, 39*, 1–26.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. Dans S. R. Asher & J. D. Coie (éds), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631–647. doi:10.1037/0022-006X.67.5.631
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 19–35. doi:10.1023/A:1014274914287
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). The Fast Track experiment: Translating the developmental model into a prevention design. Dans J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (éds), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp.181–208). Washington, É.-U. : APA.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The Fast Track project: Preventing severe conduct problems in school-age youth. Dans R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (éds), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 407–433). New York (É.-U.) : Springer. doi:10.1007/978-1-4419-6297-3\_16

- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministère de l'éducation.
- AQ: 8 Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238–256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- AQ: 9 Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 901–916. doi:10.1111/1469-7610.00139
- AQ: 10 Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & Demulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 290–301. doi:10.1080/016502501143000067
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162–170. doi:10.2307/1129603
- Dodge, K. A. (2001). The science of youth violence prevention: Progressing from developmental epidemiology to efficacy and effectiveness to public policy. *American Journal of Preventive Medicine, 20*, 63–70. doi:10.1016/S0749-3797(00)00275-0
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology, 18*, 791–814. doi:10.1017/S0954579406060391
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1146
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 163–173. doi:10.2307/1129842
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*, 349–371. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349
- Eddy, J. M., Dishion, J. T., & Stoolmiller, M. (1998). The analysis of intervention change in children and families: Methodological and conceptual issues embedded in intervention studies. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 53–69. doi:10.1023/A:1022634807098
- Estell, D. B. (2007). Aggression, social status, and affiliation in kindergarten children: A preliminary study. *Education & Treatment of Children, 30*, 53–72. doi:10.1353/etc.2007.0011
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2<sup>e</sup> éd.). Londres, R.-U. : Sage Publications.
- Fontaine, N., & Vitaro, F. (2006). L'utilisation de pairs prosociaux dans les programmes d'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue de Psychoéducation, 35*, 11–42.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., Blum, I. M., & Lloyd, J. W. (1997). Mega-analysis of meta-analyses: What works in special education and related services. *Teaching Exceptional Children, 13*, 4–9.
- Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 321–341. doi:10.1016/j.jsp.2005.07.002
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: Do observational findings reflect the natural behavior of participants? *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*, 185–198. doi:10.1023/A:1009503409699
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K.-Y., & Shrout, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social Development, 17*, 380–398. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuilt? *Behavioral Disorders, 24*, 19–25.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System test manual*. Circle Pines, É.-U. : MN American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System - Rating scales. *Psychological Assessment, 22*, 157–166. doi:10.1037/a0018124
- Kavale, K. A., Mathur, S. R., Forness, S. R., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (1997). Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 11*, 1–26.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*, 822–846. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology, 22*, 593–602. doi:10.1017/S0954579410000301
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107–118. doi:10.1111/1467-8624.00124
- Lochman, J. E., Barry, T., Powell, N., & Young, L. (2010). Anger and aggression. Dans D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (éds), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 155–166). New York, É.-U. : Springer. doi:10.1007/978-1-4419-0609-0\_10
- Lochman, J. E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (1995). Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 549–559. doi:10.1037/0022-006X.63.4.549
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366–374. doi:10.1037/0022-006X.62.2.366
- Lochman, J. E., Dunn, S. E., & Wagner, E. E. (1997). Anger. Dans G. G. Bear, K. M. Minke & A. Thomas (éds), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 149–160). Bethesda, É.-U. : National Association of School Psychologists.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The Coping Power program for preadolescent aggressive boys and their parents: Outcomes effects at the 1-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 571–578. doi:10.1037/0022-006X.72.4.571
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders, 32*, 5–17.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1–33.
- Moisan, A., Poulin, F., & Capuano, F. (2008). *Examen des propriétés psychométriques d'une mesure des habiletés sociales au préscolaire*. Communication affichée et résumé publié dans les actes de colloque du 30<sup>e</sup> Congrès de la Société québécoise de recherche en psychologie, à Trois-Rivières, au Québec.
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development, 70*, 1181–1196. doi:10.1111/1467-8624.00086
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. Dans D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (éds), *Practical guide to empirically based measures of social skills* (pp. 3–19). New York, É.-U. : Springer. doi:10.1007/978-1-4419-0609-0\_1

- Nock, M. K. (2003). Progress review of the psychosocial treatment of child conduct problems. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 1–28. doi:10.1093/clipsy.10.1.1
- Poulin, F., Capuano, F., Vinet, I., Fortin, J., & Tambosso, D. (2009). *Guide d'animation « Volet amis ciblé » (programme Fluppy préscolaire)*. Montréal, Qc : Centre de psycho-éducation du Québec.
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., & Verlaan, P. (2006). La prévention des problèmes de comportement chez les filles en début de scolarisation. Dans P. Verlaan & M. Déry (éds), *Les conduites antisociales des filles: comprendre pour mieux agir* (pp. 235–256). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Brodeur, M., Giroux, J., & Gagnon, C. (2010). Le programme de prévention Fluppy : modèle théorique sous-jacent et implantation du devis d'évaluation en milieu de pratique. *Revue de psychoéducation*, 39, 55–77.
- Poulin, F., Moisan, A., & Cantin, S. (2011). L'utilisation de mesures indirectes et directes du comportement dans l'évaluation des interventions ciblant les enfants agressifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 34, 1–23.
- Pursell, G. R., Laursen, B., Rubin, K. H., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2008). Gender differences in patterns of association between prosocial behavior, personality, and externalizing problems. *Journal of Research in Personality*, 42, 472–481. doi:10.1016/j.jrp.2007.06.003
- Rubin, K. H., Moller, L., & Emptage, A. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire: A useful index of behaviour problems in elementary school-age children? *Canadian Journal of Behavioural Sciences/Revue canadienne des sciences du comportement*, 19, 86–100. doi:10.1037/h0079884
- Snyder, J., Schrepferman, L., Oeser, J., Patterson, G., Stoolmiller, M., Johnson, K., & Snyder, A. (2005). Deviancy training and association with deviant peers in young children: Occurrence and contribution to early-onset conduct problems. *Development and Psychopathology*, 17, 397–413. doi:10.1017/S0954579405050194
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, 333–368.
- Stoolmiller, M., Eddy, J. M., & Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomized trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 296–306. doi:10.1037/0022-006X.68.2.296
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43–65.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93–109. doi:10.1037/0022-006X.65.1.93
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 25–43. doi:10.1207/s15374424jccp2801\_3
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years Program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems. Dans R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (éds), *Handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117–138). New York, É.-U.: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-6297-3\_5

AQ: 11

AQ: 13

AQ: 12

Reçu le 29 mars 2012  
 Révision reçue le 5 juillet 2012  
 Accepté le 9 juillet 2012 ■