

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Les effets des programmes universels de promotion de la prosocialité chez les
enfants, garçons et filles, d'âge préscolaire

Par
Pamela Caporicci

Mémoire présenté dans le cadre du
programme de Maîtrise en psychoéducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M. Sc)

Avril 2016
© Pamela Caporicci, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Département de psychoéducation

Les effets des programmes universels de promotion de la prosocialité chez les
enfants, garçons et filles, d'âge préscolaire

Pamela Caporicci

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Mm Myriam Laventure Présidente ou président du jury

Mme Thérèse Besnard Directrice de recherche

M Sylvain Coutu Autre membre du jury

Mémoire accepté le 22 février 2016

SOMMAIRE

La présente étude s'intéresse au développement de la prosocialité des garçons et des filles à la période préscolaire et aux effets des programmes qui en font la promotion. Comme les recherches indiquent des différences de sexe en matière de développement social durant la période préscolaire, la question est de savoir si les programmes psychoéducatifs offerts en services de garde procurent les mêmes effets chez les garçons et les filles. Ce mémoire s'intéresse donc aux interventions qui sont effectuées auprès des enfants fréquentant les milieux de garde québécois. Plus spécifiquement, elle vise à 1) vérifier la fidélité de l'implantation du programme Brindami dans deux Centres de la petite enfance de la région de Magog et 2) à vérifier les effets du programme Brindami sur la prosocialité, les difficultés de comportements intériorisées et extériorisées des enfants de trois à cinq ans et enfin de vérifier si le programme est aussi efficace pour les garçons que pour les filles (n = 94). Afin de répondre au premier objectif, un journal de bord complété par les intervenantes responsables de l'implantation du programme a servi d'outil de mesure. L'évaluation de la fidélité d'implantation a démontré une bonne qualité d'implantation. Ensuite, pour répondre au second objectif, l'évaluation des effets du programme a été menée auprès du groupe intervention et d'un groupe témoin équivalent avant et après l'intervention. Les données sur la prosocialité et les difficultés de comportement intériorisées et extériorisées ont été recueillies auprès de l'éducatrice des enfants ainsi qu'auprès des parents par un questionnaire démontrant de bonnes qualités psychométriques (le Profil socio-affectif). Les analyses multivariées à mesures répétées démontrent selon les éducatrices un effet différent du programme Brindami pour les garçons et pour les filles; seules les filles du groupe intervention ont amélioré leur prosocialité entre les deux temps de mesure.

RÉSUMÉ

La présente étude s'intéresse au développement de la prosocialité des garçons et des filles à la période préscolaire et aux effets des programmes qui en font la promotion. Plus spécifiquement, elle vise à 1) vérifier la fidélité de l'implantation du programme Brindami dans deux Centre de la petite enfance de la région de Magog et 2) à vérifier les effets du programme Brindami sur la prosocialité, les difficultés de comportements intériorisées et extériorisées des enfants de trois à cinq ans et enfin de vérifier si le programme est aussi efficace pour les garçons que pour les filles (n = 94). L'évaluation de la fidélité d'implantation a démontré une bonne qualité d'implantation. L'évaluation pré et post intervention a été réalisé auprès du groupe intervention et d'un groupe témoin équivalent. Les données sur la prosocialité et les difficultés de comportement intériorisées et extériorisées ont été recueillies auprès de l'éducatrice des enfants ainsi qu'auprès des parents. Les analyses multivariées à mesures répétées démontrent selon les éducatrices un effet différent du programme Brindami pour les garçons et pour les filles; seules les filles du groupe intervention ont amélioré leur prosocialité entre les deux temps de mesure. Les retombées pour la psychoéducation sont discutées.

Mots-clefs: prosocialité, préscolaire, différences de sexe, programme promotion, milieu de garde, difficultés de comportements.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION	11
PREMIÈRE PARTIE - LA PROBLÉMATIQUE.....	13
1. LA PROSOCIALITÉ	14
1.1 Développement social, adaptation sociale et prosocialité	14
1.2 La prosocialité à la petite enfance	15
1.3 Cadre théorique du développement de la prosocialité.....	19
2. COMMENT EXPLIQUER LES DIFFÉRENCES ENTRE LES NIVEAUX DE PROSOCIALITÉ DES GARÇONS ET DES FILLES	21
3. PROMOTION DE LA PROSOCIALITÉ.....	24
DEUXIÈME PARTIE - LA RECENSION DES ÉCRITS.....	27
1. MÉTHODOLOGIE DE RECENSION	27
1.1 Caractéristiques des études recensées.....	28
1.2 Présentation détaillée des études.....	31
2. ANALYSES DES RÉSULTATS DE LA RECENSION.....	36
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	38
TROISIÈME PARTIE - LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DE LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION DU PROGRAMME BRINDAMI.....	42
1. DESCRIPTION DU PROGRAMME D'INTERVENTION BRINDAMI.....	42
2. ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION.....	44
2.1 Participants à l'étude	45
2.2 Journal de bord.....	45
3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ D'IMPLANTATION	46
QUATRIÈME PARTIE - LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DES EFFETS.....	48
DU PROGRAMME BRINDAMI	48
1. ÉVALUATION DES EFFETS.....	48
1.1 Devis	48

1.2	Participants à l'étude	49
1.3	Le déroulement	50
1.4	Profil socio affectif (PSA, LaFrenière et Dumas, 1996).....	51
2.	PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES	52
3.	RÉSULTATS.....	53
	CINQUIÈME PARTIE - LA DISCUSSION	57
	CONCLUSION	63
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	65
	ANNEXE A - GRILLES DE RECENSION	71
	ANNEXE B - JOURNAL DE BORD.....	88
	ANNEXE C - ÉVALUATION ÉTHIQUE.....	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Synthèse des études recensées	28
Tableau 2 - Qualité de l'implantation	46
Tableau 3 - Résultats du PSA selon les parents	55
Tableau 4 - Résultats du PSA selon les éducatrices.....	54

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évolution en le T1 et le T2 sur l'échelle de prosocialité pour les garçons et les filles du groupe intervention (GI) et du groupe témoin (GT)..... 56

REMERCIEMENTS

Voilà que prend fin l'aventure de la maîtrise en psychoéducation au terme de ce mémoire. Cette aventure a été colorée par bien des tempêtes, mais elle se termine bien. L'achèvement de ce mémoire aurait été impossible sans l'aide précieuse que m'a apportée ma directrice de recherche, cette chère Thérèse Besnard. Elle a su être un guide, un phare bien ancré. Je suis infiniment reconnaissante pour toutes ses explications, son support, son temps alloué et surtout, pour tous les apprentissages que j'ai pu faire auprès d'elle ces deux dernières années et demi. Je tiens aussi à remercier mes proches. À tous mes amis, mes collègues et les membres de ma famille, qui m'ont soutenue et encouragée à mener à bon port ce mémoire, je dis un immense merci. Une mention particulière à Mathilde Garneau et à Jean-Claude Landry, ils ont accepté de me lire et de m'offrir leur point de vue sur mon contenu. Puis, un merci spécial à mon amoureux et partenaire de vie, le champion par excellence à la mise en page. Enfin, mon souhait est que ce mémoire puisse apporter un petit quelque chose de plus à la psychoéducation et peut-être aider des enfants à mieux vivre leur vie d'enfant. Merci à tous et bonne lecture!

INTRODUCTION

Le présent mémoire a pour objectif de vérifier si un programme de promotion de la prosocialité, le programme Brindami (Centre de psychoéducation du Québec, 2011) implanté dans les milieux de garde éducatifs au Québec, a des effets positifs sur l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire et de façon plus spécifique, à vérifier si le sexe des enfants agit comme un modérateur de ces effets.

Dans la première partie, il sera question de la problématique abordée à travers ce mémoire, soit la question de l'importance du développement de la prosocialité à la petite enfance. La prosocialité sera d'abord définie. Puis, des liens seront tissés entre la qualité de son développement et les conséquences sur l'adaptation sociale des enfants. Plus précisément, des nuances concernant la prosocialité seront soulignées, mais cette fois-ci en fonction du sexe de l'enfant. Le modèle théorique de Hay (1994) sera utilisé pour expliquer le développement et les différences en terme de prosocialité entre les garçons et les filles d'âge préscolaire. La troisième partie sera dédiée aux moyens utilisés afin de développer la prosocialité durant la petite enfance, dont les programmes universels de promotion de la prosocialité comme le programme québécois Brindami.

Dans la seconde partie, sera présentée la recension des écrits faisant état des connaissances sur les effets des programmes de promotion de la prosocialité offerts en contexte de service de garde éducatif à la petite enfance. Une attention particulière sera apportée aux résultats effectifs de ces programmes en fonction du sexe de l'enfant.

La troisième partie sera dédiée à la présentation du premier objectif, soit d'évaluer la fidélité d'implantation du programme Brindami. La méthodologie ainsi

que les résultats de cette évaluation, préalables à l'évaluation des effets du programme y seront présentés.

La quatrième partie présentera cette fois-ci le second objectif, soit de vérifier l'efficacité du programme Brindami et la présence de résultats différenciés selon le sexe de l'enfant. La méthodologie sera présentée, suivi de l'analyse des résultats.

Enfin, la cinquième partie sera la discussion de ce mémoire. Les liens entre la problématique, la recension ainsi que les résultats de la présente recherche seront discutés. Les retombées pour la psychoéducation y seront abordées. Et finalement, des pistes pour les recherches futures seront suggérées.

PREMIÈRE PARTIE LA PROBLÉMATIQUE

Dans nos sociétés contemporaines, il est convenu que la petite enfance, soit la période allant de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école, représente un moment crucial pour le développement de la personne (Lemay et Coutu, 2012; Lindjord, 2002; Welsh et Farrington, 2007). Nombreux sont convaincus de l'importance d'offrir aux êtres humains un départ optimal dans la vie (Burger, 2009; Gouvernement du Québec, 2014a). Plus spécifiquement en ce qui concerne la société québécoise, la question du développement des jeunes enfants se retrouve au cœur des préoccupations, particulièrement en ce qui concerne les enfants dits plus vulnérables (Avenir d'enfants, 2008; Gouvernement du Québec, 2014a). Sachant que le niveau de développement d'un enfant à son entrée à la maternelle a une influence déterminante quant à son adaptation sociale et sa réussite scolaire ultérieures (Gouvernement du Québec, 2013, 2014a), il apparaît souhaitable de développer au maximum les capacités et les habiletés nécessaires à son adaptation, et ce, dès la petite enfance. La période de la petite enfance représente ainsi une période charnière, durant laquelle les enfants doivent faire des avancées importantes sur différents plans, notamment cognitifs, langagiers et sociaux (Gouvernement du Québec, 2013, 2014a). Bien que ces différentes composantes soient toutes importantes et s'influencent mutuellement (Bigras, Lemire et Tremblay, 2012), nous nous intéresserons plus spécialement au développement social de l'enfant.

L'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM, Gouvernement du Québec, 2013) a évalué le niveau de vulnérabilité des enfants à la maternelle. On y rapporte qu'au Québec, 9 % des enfants sont jugés comme étant vulnérables au niveau des compétences sociales, ce qui signifie notamment que l'enfant n'a pas atteint un niveau de développement social suffisant pour bien s'intégrer à la maternelle. Ce constat est inquiétant puisque malheureusement, tous les enfants n'ont pas les mêmes opportunités de développer

des compétences optimales afin de traverser les épreuves de la vie. N'est-il pas logique de s'intéresser à la période préscolaire dans une optique de promotion des compétences sociales et de supporter le développement de ces compétences qui leur permettront peut-être de mieux s'adapter plus tard dans le groupe de pairs? La qualité des relations interpersonnelles entre les enfants est donc directement liée à la participation de ceux-ci à l'école, et ce, dès le début de la scolarisation (Royer et Provost, 2004). Ces chiffres sont inquiétants considérant l'importance accordée au développement social des garçons et filles dès la petite enfance.

1. LA PROSOCIALITÉ

1.1 Développement social, adaptation sociale et prosocialité

Le développement social réfère à l'acquisition graduelle des attitudes relationnelles et des comportements qui prédisposent l'individu à fonctionner comme membre de la société (Corsini, 2002). Pour sa part, l'adaptation sociale réfère aux mécanismes par lesquels un individu s'intègre socialement et se fait accepter dans un groupe de pairs et par conséquent, aux comportements qu'un individu va déployer pour réussir cette intégration (Universalis, 2015). L'adaptation sociale est souvent décrite sur une échelle continue où à une extrémité on retrouve le pôle positif, les comportements prosociaux, comme le partage, l'aide ou la coopération. Et à l'autre extrémité, on y trouve les difficultés de comportements qu'elles soient de type intériorisé ou extériorisé (Marchant, Solano, Fisher, Caldarella, Young et Renshaw, 2007). Plus précisément, les difficultés de comportements de types extériorisés se manifestent par de la difficulté dans la gestion de la colère, de l'agressivité ou de l'opposition et les difficultés de comportements de types intériorisés, par de l'isolement ou de l'anxiété (Lemay et Coutu, 2012). Ainsi, les comportements prosociaux seraient associés à une adaptation sociale facilitée, tandis que les difficultés de comportements seraient plutôt considérées comme des entraves à l'adaptation sociale.

Lorsqu'on s'intéresse aux comportements prosociaux, plusieurs notions et termes sont utilisés afin de les décrire, notamment les notions de compétences sociales, d'habiletés sociales et de prosocialité. Chacune de ces notions possède plusieurs définitions en soi, par exemple, l'auteur Rose-Krasnor (1997) a recensé plus d'une douzaine de définitions de la compétence sociale. Il devient complexe, voire impossible, de rassembler ces notions sous une seule définition. Malgré les divergences, il est néanmoins possible de dégager un point qui les relie: ces notions visent toutes à décrire une action socialement favorable (Eisenberg et Fabes, 1998; Hay, 1994).

Né des recherches sur les comportements altruistes chez les enfants durant le siècle passé, le terme « prosocial » a été créé afin de décrire le comportement contraire du terme « antisocial » (Hay, 1994). Plutôt que d'agir de façon agressive ou violente, la personne dite prosociale est plutôt aidante, coopérante et fait preuve de sympathie envers les autres (Hay, 1994). Ainsi, la définition de prosocialité proposée par Eisenberg et Fabes (1998), soit la capacité de produire une action sociale positive envers autrui, sera retenue dans le présent mémoire pour parler de l'ensemble des conduites qui favorisent l'adaptation sociale.

1.2 La prosocialité à la petite enfance

De nos jours bien avant leur entrée à l'école, la plupart des enfants sont amenés à intégrer un milieu de garde (Gouvernement du Québec, 2013). Sur une population d'enfants québécois de moins de cinq ans estimée à 400 000, pas moins de 60 % de ces enfants ont fréquenté, en 2012, un milieu de garde (Gouvernement du Québec, 2013). C'est donc plus de la moitié des enfants québécois de moins de cinq ans qui fréquentent un milieu de garde (CPE, milieu familial, garderie subventionnée ou non subventionnée). De ce nombre, un peu plus de 80 % étaient âgés de quatre ans et moins.

Cela constitue, bien souvent, la première transition importante pour l'enfant (Gouvernement du Québec, 2013). D'ailleurs, une intégration sociale aussi précoce peut se révéler exigeante et stressante pour l'enfant qui quitte son milieu familial et doit s'adapter à un nouvel environnement. Rappelons que les périodes de transition sont reconnues comme étant des moments particulièrement stressants, et ce, encore davantage chez les enfants issus de milieux défavorisés (Freiberg, Homel, Batchelor, Hay, Elias et Teague, 2005). L'enfant doit aussi faire de nouveaux apprentissages sociaux: interagir avec de nouvelles personnes, vivre en groupe séparé de sa famille, s'initier à de nouvelles routines, respecter de nouvelles règles et répondre à un bon nombre d'autres attentes (Berlin, Dunning et Dodge, 2011).

Il a été observé que certains enfants éprouvent des difficultés, quoi que temporaires à bien s'adapter aux exigences de cette nouvelle vie de groupe (Lemay et Coutu, 2012). Malheureusement, chez certains enfants, ces difficultés pourront s'intensifier et perdurer dans le temps, on parlera alors de difficultés relationnelles ou de problèmes de comportements (*Ibid.* 2012). Il est d'ailleurs démontré que le fait de présenter des difficultés de comportements précoces peut ultérieurement avoir un impact sur l'adaptation sociale des enfants (Ladd et Troop-Gordon, 2003).

Conséquemment, la fréquentation d'un milieu de garde peut présenter un défi supplémentaire pour les enfants qui n'ont pas développé suffisamment leurs compétences sur le plan social (Buhs, Ladd et Herald, 2006). En effet, l'enfant qui arrive dans ce nouveau milieu démuné au plan de la prosocialité, est à risque de vivre des difficultés relationnelles avec ses pairs (Lochman, Boxmeyer, Powell et Jimenez-Camargo, 2012). En ce sens, Dumas (2005) confirme qu'un faible niveau de compétence au plan social (comme un autocontrôle de l'agressivité déficient) conduit au rejet social et accroît le risque de développer des difficultés de comportement ultérieurement. De plus, ces mêmes enfants risquent davantage que les autres de vivre des échecs scolaires, des problèmes d'absentéisme et, possiblement de vivre à la

longue des troubles de comportements, de décrochage et de sombrer dans la délinquance (Dumas, 2005; Lochman et *al.*, 2012; McMahon, Washburn, Yakin et Childrey, 2000; Petitclerc et Tremblay, 2009).

Comme il en a été question précédemment, la fréquentation d'un milieu de garde peut représenter un grand défi pour l'enfant, néanmoins elle lui offre aussi la possibilité de se préparer à une éventuelle fréquentation scolaire. A cet effet, l'EQDEM (2013) rapporte que les enfants qui n'ont pas fréquenté régulièrement un service de garde durant la période préscolaire, contrairement aux autres, sont plus à risque de se retrouver en situation de vulnérabilité dans au moins l'un des cinq domaines de développement.

L'EQDEM en 2012, a dressé portrait des enfants qui fréquentent la maternelle dans le but de mieux orienter les services scolaires adressés aux enfants en difficulté (Gouvernement du Québec, 2013). Le portrait des enfants a été obtenu grâce à l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE, Janus et Offord, 2007). Cet outil évalue le niveau de développement des enfants dans cinq domaines (compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales), selon la perception de l'enseignante recueilli par l'entremise du questionnaire. Les enfants se trouvant sur ou sous le seuil du 10^e centile de la population de référence (soit provinciale ou nationale) sont considérés comme étant les plus vulnérables.

Au terme de cette étude, l'un des constat a été le suivant: au Québec, comme ailleurs au Canada, divers résultats tirés d'enquêtes indiquent que les filles arrivent généralement mieux préparées à la maternelle que les garçons (Gouvernement du Québec, 2013). Les garçons sont non seulement moins bien préparés, mais sont aussi proportionnellement plus nombreux que les filles à être vulnérables dans au moins l'un des cinq domaine de développement (Gouvernement du Québec, 2013). De plus, toujours selon l'EQDEM un écart est observé quant au niveau de la compétence

sociale; 13 % des garçons québécois sont évalués comme étant vulnérables à ce niveau comparativement à 5 % des filles (*Ibid*).

Les enfants qui sont ciblés comme étant vulnérables sont plus à risque que les autres de présenter des difficultés d'apprentissage au courant de leur scolarité. En ce sens, les garçons qui fréquentent la maternelle seraient désavantagés comparativement aux filles, notamment au plan social, tel qu'évalué par l'EQDEM (Gouvernement du Québec, 2013).

Si le manque de prosocialité constitue un facteur de risque en regard des problèmes d'adaptation en général et des problèmes de comportements en particulier (Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller, 2008), le fait d'en posséder profite autant aux enfants à risque qu'aux enfants jouissant d'un développement normal (Lynch, Geller et Schimdt, 2004). L'Institut National de Santé Publique du Québec (Gouvernement du Québec, 2014a) rapporte que le développement de la prosocialité en bas âge constitue un facteur de protection favorisant le développement global des enfants. En ce sens, on associe la prosocialité à des comportements et attitudes positives qui favorise l'acceptation des pairs et les relations sociales positives. De plus, une fois la scolarisation débutée, une bonne compétence sociale est associée à une expérience scolaire positive (Marchant et *al.*, 2007). On comprend que le fait d'être prosocial dès la petite enfance constitue un atout important pour l'adaptation sociale de l'enfant. Si le développement de la prosocialité des enfants a un impact positif sur leur santé et leur bien-être immédiat à court terme, elle peut également être bénéfique pour la société en général, notamment par une réduction des difficultés comportementales plus tard comme l'agressivité (Heckman, 2014). Il va sans dire des citoyens aptes à gérer leurs émotions qui réussissent leur cheminement scolaire et qui sont adaptés au plan social sont plus susceptibles de présenter une meilleure santé mentale. Ainsi, la promotion de la santé mentale représente des coûts moins élevés pour la société (Heckman, 2014). Enfin, selon Kershaw (2010), un meilleur taux de diplomation est

associé à une meilleure santé économique ce qui représente des bénéfices non seulement pour l'individu en soit, mais aussi pour la collectivité.

1.3 Cadre théorique du développement de la prosocialité

Dans une visée développementale, Hay proposa en 1994 un modèle théorique pour expliquer l'évolution de la prosocialité de l'enfance à l'âge adulte. Ce modèle est intéressant, puisqu'il permet une compréhension de l'évolution de la prosocialité durant la période préscolaire, en plus d'expliquer de différences entre les garçons et les filles. Selon Hay, la prosocialité émergerait selon un modèle d'individuation progressive (*pattern of progressive individuation*). C'est-à-dire que les comportements prosociaux seraient présents et universels dès l'enfance, pour se développer de façon progressive et individuelle en grandissant. Il s'est appuyé sur cinq hypothèses développementales pour expliquer son modèle, dont les deux premières soulignent plus spécifiquement le développement de la prosocialité lors de la période préscolaire.

Plus spécifiquement, selon la première hypothèse de Hay, l'être humain démontrerait une sensibilité et porterait un intérêt vers les autres dès les premiers mois de sa vie. Hay (1994) indique que les très jeunes enfants feraient déjà preuve d'empathie envers les autres, par exemple, alors qu'ils se mettent à pleurer quand quelqu'un d'autre pleure. Ou bien ils pourraient déjà faire preuve de coopération, soit en adoptant un rythme dans la façon de téter. Un peu plus tard, ils seraient capable de partager des objets comme des jouets. Ainsi, bien que ce ne soit pas le cas chez tous les enfants, certains enfants pourraient démontrer, dès le début de la deuxième année de vie, une capacité à participer à des jeux coopératifs voire à résoudre des problèmes avec des pairs. L'enfant apprendrait peu à peu avant l'âge de trois ans à être attentif aux normes sociales qui l'entourent. Il développerait ainsi une capacité à s'autoréguler en fonction des normes et des attentes des adultes. Hay avance que l'émergence de la conscience sociale de l'enfant pourrait être observée alors que

l'enfant parvient dans un premier temps à s'autoréguler en l'absence d'adulte, et plus tard alors qu'il tente de gérer les comportements des autres enfants. Il apprendrait ainsi à évaluer ses actions en fonction de son historique d'approbation et de punitions. C'est également durant cette période que l'enfant développerait les émotions morales, soit les sentiments de honte et de culpabilité. L'enfant atteindrait à cet âge un certain niveau de prosocialité grâce à ses connaissances sur les normes sociales et le développement des émotions morales.

Selon la seconde hypothèse du modèle de Hay, si l'enfant atteint le sommet de son développement prosocial vers l'âge de trois ans, c'est aussi le début de son déclin. Il explique qu'entre trois et six ans, l'enfant maintenant attentif aux normes sociales serait aussi apte à moduler ses émotions vicariantes. C'est-à-dire qu'il pourrait maintenant choisir d'adopter un comportement prosocial ou d'ignorer la détresse d'autrui, ne démontrant pas nécessairement de réciprocité, ce que l'enfant plus jeune tendait plutôt à faire. L'enfant comprendrait ce qui est attendu socialement, mais n'ajusterait pas nécessairement ses comportements en fonction de ces attentes externes. Si l'enfant peut maintenant choisir de poursuivre ses propres buts, il est aussi capable de démontrer la capacité de vivre de la déception. Il module maintenant la manifestation de son empathie envers les autres. Aussi, grâce au développement cognitif et langagier, l'enfant est à même de mieux réguler ses émotions et serait aussi capable de justifier ses actions (Hay, 1994).

En résumé, selon le modèle développemental de la prosocialité de Hay, l'enfant amorcerait son développement social dès la naissance, et ce, de façon universelle. Au fil de son développement, les habiletés favorables à la prosocialité émergeraient jusqu'à l'âge de trois ans. Une diminution de la prosocialité pourrait survenir entre trois et six ans avec l'émergence de certaines habiletés cognitives, affectives et langagières.

2. COMMENT EXPLIQUER LES DIFFÉRENCES ENTRE LES NIVEAUX DE PROSOCIALITÉ DES GARÇONS ET DES FILLES

De façon générale, les études tendent à situer les filles d'âge préscolaire comme étant plus précoces au plan du développement social que les garçons du même âge (Bouchard, Coutu et Landry, 2012). Les recherches ont également démontré que les problèmes suivants sont rencontrés moins souvent chez les filles : dysfonctions du système nerveux, un tempérament difficile, retards du développement moteur et langagier, hyperactivité, les problèmes d'apprentissages et de lecture, ainsi que problèmes de comportements durant l'enfance (Moffitt et Caspi, 2001). D'autres recherches indiquent que les différences de sexe au niveau de l'agressivité se manifestent dès la petite enfance, et se maintiennent jusqu'à l'âge adulte (Archer, 2012). Par exemple, Tremblay et Nagin (2005), démontrent que les garçons présentent plus de comportements dérangeants que les jeunes filles déjà à l'âge de deux ans, plus spécifiquement en ce qui a trait aux comportements dérangeants. Des écarts entre les deux sexes seraient observés quant à la capacité de réguler les émotions et de contrôler les comportements. Les garçons auraient donc plus de difficultés à gérer les émotions plus intenses et négatives comme la colère (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006). Selon Raikes, Robinson, Bradley et Raikes (2007), cela est d'autant plus important chez les garçons issus des milieux socio-économiques faibles.

Selon Berlin et ses collègues (2011) les filles pourraient également avoir une avance en matière d'habiletés de langage. Des études réalisées sur les effets des interventions précoces chez les enfants durant la période préscolaire ont démontré des différences significatives entre les deux sexes au niveau du développement cognitif et langagier et des problèmes de comportements (Love et *al.*, 2005; Vandell et *al.*, 2010 dans Berlin et *al.*, 2011). Ces différences sont importantes puisque le développement du langage favorise grandement l'entrée en relation avec les autres et le développement des amitiés (Blain-Brière, Bouchard, Éryasa et Boucher, 2012). L'usage du langage va de pair avec les comportements prosociaux de l'enfant,

puisqu'il peut maintenant s'exprimer lors d'une situation conflictuelle au lieu de faire usage d'agressivité.

Le modèle théorique de Hay (1994) tente d'expliquer certaines différences en fonction du sexe de l'enfant. Malgré le caractère universel de la prosocialité, Hay rapporte que des différences individuelles et sexuelles qui tendraient à émerger au fil du temps. Ce qu'il nomme le « patron d'individuation progressive ». Ces différences de sexe chez l'enfant seraient observées graduellement suivant sa croissance, notamment en termes de forme et de fonction de la prosocialité.

Toujours selon Hay (1994), des différences de sexe en matière sociale s'observent en bas âge à partir de la deuxième année de vie. C'est alors que l'on pourrait observer des différences quant aux réactions émotionnelles. Selon ce modèle, les garçons et les filles seraient tous aussi compétents l'un que l'autre, mais exprimeraient leur prosocialité différemment selon les cibles observées (*Ibid*). Les filles auraient plus tendance à démontrer leurs émotions que les garçons (comme la honte ou l'empathie). D'autres différences quant à la résolution de problèmes seraient également observables. Par exemple, lors d'entrevues portant sur la résolution de problèmes, les garçons comme les filles seraient en mesure de trouver des solutions aux problèmes hypothétiques présentés. Les jeunes filles sembleraient cependant les exprimer de façon plus polie que les garçons. L'avantage langagier des filles par rapport aux garçons pourrait expliquer ce phénomène (*Ibid*).

Hay explique ces différences par le fait qu'entre deux et six ans, l'enfant serait soumis à la pression de socialiser en fonction de son sexe, développant ainsi ses références au monde qui l'entoure. À cet âge, les attentes envers les sexes commenceraient à se distinguer. De plus, à cet âge les enfants seraient davantage soumis à la ségrégation qu'auparavant, les regroupements et les activités s'observant plutôt entre enfants du même sexe, qu'en groupes mixtes (*Ibid*).

Enfin, il importe, selon Hay, de considérer la culture dans laquelle l'enfant évolue; les attentes sociales et l'éducation envers les garçons et les filles n'étant pas les mêmes d'une culture à l'autre. Ainsi, par exemple dans les sociétés occidentales, les filles-auraient, plus que les garçons, tendance à se soucier d'autrui, du fait qu'on leur inculque en bas âge à prendre soin des autres (*Ibid*).

En sommes, les filles auraient peut-être développé plus précocement des compétences cognitives et langagières qui leur permettraient de s'adapter de façon plus socialement acceptable que les garçons. Si cela peut, aux yeux des adultes, avantager les filles par rapport aux garçons, ce n'est pas confirmé par le groupe de pairs. La méta-analyse de Eisenberg et Fabes (1998) tend à confirmer les hypothèses proposées par Hay.

Enfin, les différences seraient aussi observables en fonction de l'outil de mesure qu'on utilise, ce qui pourrait créer des biais d'évaluation. Par exemple, Eisenberg et Fabes (1998) dans leur recension rapportent des différences selon les cibles d'observations utilisées. Si les enfants démontraient autant de gestes de partage, les jeunes filles avaient peut-être tendance à être plus sensibles à l'expression d'intérêt d'un pair envers un objet que les garçons. De leur côté, les garçons auraient démontré une plus grande propension à faire usage de l'aide instrumentale et à démontrer des attitudes orientées vers la justice. (Eisenberg et Fabes, 1998)

Que l'enfant soit de sexe féminin ou masculin, il est souhaité qu'il puisse se développer de façon optimale afin de mieux s'adapter, notamment aux exigences de la vie de groupe durant la période préscolaire. D'une part, sous l'angle de la promotion, il convient de favoriser le développement de la prosocialité en bas âge et ainsi d'optimiser les chances pour l'enfant de bien s'adapter socialement. D'autre part, la promotion de la prosocialité aurait pour effet de diminuer les possibilités de développer des difficultés d'adaptation, notamment les troubles de comportements qui peuvent apparaître tôt chez les enfants et provoquer des conséquences néfastes à long

terme. Vu l'importance de développer le plus tôt possible la prosocialité des enfants, différentes interventions sont envisageables, dont les programmes de prévention de style psychoéducatifs.

3. PROMOTION DE LA PROSOCIALITÉ

Compte tenu de l'importance du développement de la prococialité sur le développement ultérieur des enfants et de son possible effet protecteur sur l'apparition des problèmes d'adaptation, il semble intéressant d'intervenir précocement et de faire la promotion de la prosocialité dès la petite enfance.

Plusieurs programmes d'intervention s'adressant aux enfants sont disponibles et bon nombre d'entre eux ont démontré leur efficacité (Besnard, Houle, Letarte et Blackburn-Maltais, 2013). Le postulat derrière ces programmes est que les enfants développeront une meilleure capacité d'adaptation s'ils améliorent l'ensemble du répertoire de leurs habiletés, notamment les comportements prosociaux, l'autorégulation et la résolution de problèmes. Cependant ces études ont eu lieu principalement aux États-Unis (Groak, Mehaffie, McCall et Greenberg, 2006) et auprès des enfants d'âge scolaire. Les programmes s'adressant aux enfants d'âge préscolaire sont quant à eux moins nombreux, mais tout de même présents au Québec, pensons aux programmes *Vers le pacifique volet préscolaire*, *YAPP* et *Brindami* (Besnard et al., 2013). La majorité de ces programmes sont de nature universelle et sont complémentaires aux curriculums éducatifs offerts dans les milieux de garde ou les prématernelles.

Une recension a permis d'identifier les caractéristiques associées à l'efficacité des programmes universels de promotion de la compétence sociale offerts particulièrement pour la période préscolaire (Besnard et al., 2013). Ainsi, les programmes considérés efficaces rencontrent les caractéristiques suivantes:

- A. La formation des intervenants et leur capacité à établir une relation avec l'enfant;
- B. Le nombre de sessions situées autour de 20 rencontres, à raison d'une à deux fois semaine. L'intervention serait plus efficace si la durée est de plus de quatre mois;
- C. L'inclusion d'enfants normatifs et compétents dans le groupe recevant le programme;
- D. L'utilisation de matériel visuel et d'activités (jeux de rôles);
- E. Le contenu concret et ajusté au développement de l'enfant (enseignement de comportements observables, communication verbale et non verbale);
- F. Le réinvestissement et la généralisation (dans la routine du service de garde puis à la maison) amplifient les effets;
- G. Le contenu doit être basé sur des assises théoriques reconnues, les approches comportementales ou cognitivo-comportementale semblant les plus prometteuses.

Malgré le peu d'évaluations de ce type de programme réalisées au Québec, ces critères sont intéressants. Au-delà de connaître des programmes reconnus comme étant efficaces, ils offrent des points de repères et des balises aux milieux d'intervention afin de sélectionner et d'implanter le plus efficacement les programmes disponibles.

À la lumière des informations précédentes, force est de constater que la prosocialité que l'enfant développe au cours de la petite enfance est associée à une meilleure adaptation sociale. On considère également que le développement de la prosocialité au cours de la petite enfance peut varier en fonction du sexe de l'enfant, particulièrement en ce qui a trait à la gestion des émotions et de l'agressivité. Ces différences étant expliquées par de nombreux auteurs et le modèle théorique de Hay, notamment en lien avec le niveau de langage, le développement cognitif de l'enfant ainsi que par l'éducation culturelle reçue. De plus, nous observons que les garçons se développent différemment des filles et qu'ils sont plus à risque de vivre des difficultés notamment de socialisation. Or, malgré le fait que certains programmes de promotion ont démontré des effets pour développer la prosocialité des enfants d'âge

préscolaire, aucun de ces programmes ne semble prendre en compte les différences en termes de prosocialité observées à la période préscolaire en fonction du sexe des enfants.

Compte tenu de ces informations, nous pouvons nous questionner à savoir si les différents programmes de promotion de la prosocialité qui sont offerts dans les milieux préscolaires sont d'une même efficacité pour les filles et les garçons. La partie suivante présentera une recension des écrits ayant examiné les effets des programmes de promotion de la prosocialité offerts au préscolaire et en fonction du sexe de l'enfant.

DEUXIÈME PARTIE LA RECENSION DES ÉCRITS

Afin de répondre à la question; « est-ce que les effets des programmes de promotion de la prosocialité offerts à la période préscolaire sont aussi efficaces pour les filles que pour les garçons? », une recension des écrits sur le sujet a été réalisée. Dans la présente partie, la méthodologie utilisée sera présentée et suivie d'une présentation détaillée de chaque article recensé. Enfin, l'analyse des articles ainsi que leurs limites seront discutées. La pertinence scientifique de ce mémoire sera abordée et finalement les objectifs proposés dans le cadre de ce mémoire seront présentés.

1. MÉTHODOLOGIE DE RECENSION

Afin d'identifier les études en lien avec notre question de recension, plusieurs banques de données informatisées ont été consultées à l'automne 2013. Plus précisément, les banques *ERIC*, *FRANCIS*, *Pascal PsycINFO* et *SocINDEX*, ont été consultées de façon simultanée.

Quatre catégories de mots-clés ont été initialement identifiées pour cette recension. La première catégorie fait référence au concept de prosocialité et incluait les mots-clés en anglais : *social skills*, *or social competence or prosocial skills*. La seconde catégorie fait référence à l'âge de l'enfant et incluait les mots : *preschool**, *prekindergarten or child**. La troisième catégorie fait référence à la variable indépendante et utilisait les mots-clés: *promotion*, *prevent* or prog**. La quatrième catégorie réfère aux différences de sexe, les mots-clés suivants ont donc été utilisés : *gender differences or sex differences*. Un premier croisement de ces quatre catégories de mots-clés n'a offert aucun résultat.

Après quelques essais, le croisement des mots-clés suivants: *social skills* pour la première catégorie, *preschool** ou *prekindergarte* pour la seconde, *promotion or*

*prevent** pour la troisième et *prog** pour la dernière, a permis de répertorier 220 articles. Comme il n'était pas mention d'analyses portant sur les différences de sexe ni dans les titres ni dans les résumés, une recherche manuelle a été réalisée. Chaque article a été lu afin d'inventorier tous ceux satisfaisant les critères d'inclusion, notamment la présence d'analyses en fonction du sexe.

Donc, pour être retenues, les articles devaient porter sur l'évaluation des effets d'un programme de promotion de la prosocialité auprès des enfants d'âge préscolaire, soit de trois à six ans. L'intervention devait avoir été appliquée avant l'entrée à l'école des enfants. L'échantillon à l'étude devait inclure des garçons et des filles et le devis devait être expérimental ou quasi-expérimental. Les études sélectionnées devaient avoir effectué des analyses primaires ou secondaires afin de vérifier si les effets du programme variaient en fonction du sexe. Enfin, seules les études primaires publiées (en langue anglaise ou en langue française) dans des revues suite à une évaluation par un comité de pairs ont été sélectionnées. Une lecture des articles a permis de confirmer leur pertinence. Certains critères d'exclusion ont également été appliqués. Ainsi les études portant sur des échantillons cliniques ont été exclues. De même les études portant sur des programmes d'éducation préscolaire (comme les « *Head Start* » aux États-Unis) n'ont pas été retenues. Au final, six articles satisfaisaient les critères désirés (Allen, 2009; Berlin, Dunning et Dodge, 2011; Freiberg, Homel, Batchelor, Carr, Hay, Elias, Teague et Lamb, 2005; McMahan, Washburn, Felix, Yakin et Childrey, 2000; Stefan et Miclea, 2013 et Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller, 2008).

1.1 Caractéristiques des études recensées

Il est possible de consulter une synthèse des principales caractéristiques des études recensées au Tableau 1 de la page suivante. Vous y retrouverez: les auteurs, la méthode, l'échantillon, les variables indépendantes et dépendantes ainsi que les résultats de chacune des six études recensées.

Tableau 1 : Synthèse des études recensées

	Méthode		Échantillon		Nom	VI Programme			VD	Résultats	
	Devis	Nb T de mesure (intervalle)	N enfants Age (% garçons)	Nationalité		Intensité	Anim.	Mesure implantation	Variable (répondant)	Prog	Effet sexe
Allen, (2009)	QE	2T (5sem)	161 4 à 6 ans (51,5 %)	USA	<i>Peacemakers</i>	5 sem 1h/sem	S	N	Pro(É)	OUI	F > G
Berlin et al. (2011)	Exp	2T (5 mois)	100 4.8 ans (43%)	USA	<i>Stars</i>	4 sem, 5.25h/jour	É	N	Pro(É+P)	OUI	F
Freiberg et al. (2005)	QE	3T (1 an)	597 4-5 ans (50%)	Australie	PIP	14 ou 30 sem, 30 min/jour	S	O	Pro (É+O)	OUI	G
McMahon et al. (2000)	QE*	2T (6 mois)	109 3 à 7 ans (PR:41,1%, M 43,4%)	USA	<i>Second Step</i>	14 sem, 20 min/2 x sem	S	N	CON (E) Pro (É) CPT (O)	OUI NON OUI	NON
Stefan et Miclea. (2013)	Exp	2T (5 mois)	204 4,2 ans (47,2%)	Roumanie	SEP	37 ateliers	É	O	Pro (É+P) CPT(É+P)	OUI	NON
Webster-Stratton et al. (2008)	Exp	2T (8 mois)	636 5,3 ans (50%)	USA	<i>Dina Dinosaur</i>	30 ateliers 15 min/2 x sem	É	O	Pro(O) CPT (O) HL(O)	OUI	NON

Légende : QE = quasi-expérimental, Exp = expérimental, QE* = quasi-expérimental deux groupes intervention; T = temps, N = nombre, PR= préscolaire, M = maternelle, PIP = Preschool Intervention Program, SEP = Social-Emotional program, O = observateur externe, P = parent, É = éducatrice, Enf = enfant, Min = minute, Sem = semaine, Pro = prosocialité, CPT = difficultés de comportements, Con = connaissances., F = filles, G = garçons.

Il est aussi possible de consulter sous la forme d'une grille de recension, soit de façon plus approfondie, chaque étude à l'annexe A. Dans ces grilles, nous retrouvons : la référence complète de l'étude, les objectifs et/ou les hypothèses de l'étude, les informations quant au devis utilisé, la description de l'échantillon, la description des variables indépendantes et dépendantes mesurées, les stratégies d'analyse des données, les résultats et les limites de l'étude.

Tel que l'on peut l'observer au Tableau 1, les six études retenues ont utilisé un devis longitudinal. Trois de ces études ont présenté un devis expérimental. Les trois autres études ont présenté un devis quasi expérimental, deux d'entre elles avec un groupe de comparaison non aléatoire (Allen, 2009; Freiberg et *al.*, 2005) et l'autre en comparant deux groupes expérimentaux d'âge différents (McMahon et *al.*, 2000).

En ce qui a trait à l'échantillon, toutes les études recensées regroupent des participants d'âge préscolaire (étendue de trois à six ans) tel que mentionné dans les critères d'inclusion. Cependant, les origines culturelles varient entre les échantillons. Le deux tiers des études se déroulent aux États-Unis, l'étude de Freiberg et *al.*, (2005) se déroule en Australie et l'étude de Stefan et Miclea (2013) en Roumanie. Toutes les études portent sur des populations à risque (faible statut socio-économique), sauf celle de Allen (2009) qui porte sur un échantillon d'enfants fréquentant des écoles privées, donc de statut socio-économique plus favorisé.

Les études recensées ont évalué des programmes différents et ont aussi mesuré les effets du programme de façon différente. Dans la prochaine section, chaque programme et les moyens utilisés afin de mesurer ses effets seront détaillés. Par la suite, les effets généraux du programme sur les variables dépendantes à l'étude seront rapportés selon les analyses effectuées ainsi que les effets et la variance des effets en fonction du sexe s'il y a lieu. Enfin les forces et les limites de l'étude seront soulevées.

1.2 Présentation détaillée des études

Dans l'étude de Allen (2009), l'évaluation porte sur le programme *Creating a New Generation of Peacemakers program (Peacemakers*, Dennis, Leotti, Payne et Pitts, 1998). Le programme *Peacemakers* vise à promouvoir les interactions pacifiques et à prévenir la violence dans la communauté. Sous forme de projet pilote, l'étude de Allen vise à évaluer les effets du programme sur les enfants d'âge préscolaire. De façon générale, le programme vise à augmenter les habiletés sociales positives et à diminuer l'agressivité et les problèmes de comportements. Il a été animé sur une période de cinq semaines par deux intervenants formés. Cette étude mesurait la prosocialité des enfants grâce à un questionnaire de cinq items créé à partir des habiletés enseignées dans le programme (l'évitement des conflits, la résolution de conflit, le respect, l'écoute, la reconnaissance des émotions). Le répondant au questionnaire était l'éducatrice de l'enfant. Les analyses ont démontré une amélioration significative plus grande de la prosocialité pour les enfants exposés au programme, et ce, autant pour les garçons que pour les filles. Les résultats n'ont pas varié de façon significative en fonction du sexe de l'enfant. Il faut cependant noter que les garçons ont présenté des niveaux de prosocialité significativement plus faibles que les filles autant au prétest et qu'au post-test, malgré qu'ils aient progressé dans le même sens qu'elles. Ces résultats ont été contrôlés pour l'effet de la maturation. Concernant la fidélité d'implantation du programme, aucune mention n'est faite à cet égard. Il est donc impossible d'en apprécier la qualité. Concernant les limites de cette étude, il est possible de constater que le programme est de faible intensité, soit un total de cinq d'heures d'exposition à raison d'une heure par semaine durant cinq semaines. Ce programme est le seul qui présente une si faible intensité. Des effets significatifs sont toutefois survenus malgré cette faible intensité. La prudence est recommandée lorsqu'il s'agit d'interpréter ces résultats puisque le questionnaire maison utilisé ne mesure que les concepts enseignés dans le programme. Enfin,

l'échantillon est peu représentatif vu niveau socio-économique plus élevé et est donc moins généralisable.

Dans l'étude de Berlin et *al.* (2011), l'évaluation porte sur le programme *Stars* (Berlin, Dunning et Dodge, 2010). Ce programme est basé sur le programme *Second Step* (Committee for and Children, 1989, 2003). *Stars* a pour objectif de faciliter la transition des enfants vers la maternelle. Il mise sur la prosocialité, les habiletés de prélectures et de numératie, l'apprentissage de routines scolaires et l'implication des parents pour faciliter cette transition. Le programme est appliqué avant l'entrée à l'école, par l'éducatrice et un assistant formé, sur une période de quatre semaines et de façon intensive (plus de cinq heures d'animation par jour). Il faut souligner que l'objectif principal de cette étude expérimentale portait sur l'effet du programme sur la qualité de la transition scolaire des enfants en début de maternelle, et pas que seulement sur la prosocialité. Ils ont mesuré l'effet du programme à partir d'un questionnaire portant sur une appréciation qualitative globale de la transition scolaire incluant les aspects sociaux et scolaires puis l'adhérence à la routine. Ce questionnaire a été rempli par la mère et par l'éducatrice. Un modèle de régression linéaire a été utilisé pour évaluer les effets du programme en contrôlant la présence de difficulté de comportements et le niveau socioéconomique des enfants au temps 1. Des analyses multiniveaux ont indiqué une interaction positive entre le sexe de l'enfant et la participation au programme du point de vue des éducatrices, mais pas de celui des mères. Les filles du groupe expérimental ont démontré une transition scolaire meilleure (particulièrement pour l'aspect social) que celles du groupe contrôle. Les résultats ne sont pas significatifs pour les garçons. Certaines limites de l'étude peuvent être soulevées. D'abord, aucune mesure de la fidélité d'implantation du programme n'a été effectuée, il est donc impossible d'en apprécier la qualité. Enfin, l'outil utilisé pour mesurer les effets du programme est également un outil maison, peu décrit et ses qualités psychométriques ne sont pas mentionnées.

Dans l'étude de Freiberg et *al.* (2005), le programme *Preschool Intervention Program* (PIP, Developmental Crime Prevention Consortium, 1999) est le résultat d'une collaboration entre des partenaires qui visent à lutter contre le crime. La promotion de la prosocialité et de la communication se réalise lors de la transition à l'école. Le programme PIP comporte deux volets, soit un volet habiletés sociales et un volet communication. Le volet habiletés sociales a été inspiré des programmes *Preschool PALS* (Cooper et *al.*, 2001) et *The Incredible Years Child Training Program* (IYCTP, Webster-Stratton, 1996), des programmes ayant démontré leur efficacité. Le volet habiletés sociales est animé sur 14 semaines par des spécialistes formés. Le volet communication implique une évaluation et un accompagnement adapté au niveau de langage de l'enfant sur une durée de 30 semaines. Un spécialiste accompagne les enfants par petits groupes de maximum quatre afin de leur permettre de mieux progresser. Les deux volets bien que différents l'un de l'autre ont été combinés pour être comparés à un groupe contrôle dans le cadre de l'évaluation. L'évaluation des comportements et de la prosocialité des enfants sont mesurés par un score composite qui situe l'enfant par rapport à niveau total de difficultés. L'éducatrice était la répondante principale au questionnaire. L'analyse de covariance a démontré des réductions significatives des difficultés de comportements ainsi qu'une amélioration significative de la prosocialité des garçons, mais pas des filles. Bien que cette évaluation d'envergure comporte plusieurs forces (nombreuses variables mesurées, vérification de l'implantation) les effets des deux volets ont été confondus malgré le fait que les enfants aient été exposés à l'un ou l'autre des volets.

L'étude de McMahon et *al.*, (2000) porte sur le programme *Second Step* (Committee for Children, 1991). Ce programme a fait l'objet d'évaluations par le passé, mais cette étude-ci a comparé les effets du programme sur deux groupes d'âge. La particularité de cette étude est donc qu'il n'y a pas eu de groupe de comparaison pour mesurer l'efficacité de l'intervention. L'objectif était donc de vérifier si le programme était aussi efficace auprès des enfants âgés entre 3-4 ans que ceux âgés de 4-5 ans. Les 28 ateliers ont été animés par des spécialistes formés sur une période de

14 semaines, à raison de deux ateliers d'environ 40 minutes par semaines. Pour mesurer les effets du programme, la prosocialité a été évaluée par un questionnaire rempli par l'éducatrice. Une entrevue a aussi été réalisée auprès de l'enfant pour mesurer ses connaissances. De plus, des observations directes de 30 minutes des enfants ont été réalisées en classe par un observateur externe. Selon les multiples régressions linéaires, les enfants ont présenté des changements significatifs entre les deux temps de mesure, soit une meilleure connaissance des enfants du groupe de la maternelle que les enfants du groupe du préscolaire. Concernant les observations comportementales, une diminution significative des comportements problématiques a été observée au terme des analyses univariées pour les enfants des groupes, mais la diminution des difficultés de comportements a été particulièrement plus forte chez les enfants du groupe plus vieux. Les résultats ne relèvent aucune différence significative en fonction du sexe. Tout comme l'étude de Allen (2009) au pré-test, les garçons présentaient moins de prosocialité que les filles et ont maintenu cet écart lors du post test. Cette étude présente certaines limites, par exemple, la fidélité d'implantation du programme n'a pas été vérifiée. De plus, un volet parental a été offert en même temps que le programme universel, mais les résultats de ce volet ne sont pas présentés et il n'est pas mentionné si des analyses ont vérifié les effets combinés ou séparés des deux interventions.

L'étude de Stefan et Miclea, (2013) porte sur le programme *Social-Emotional Prevention program* (SEP, Stefan et Miclea, 2010). Ce programme est une adaptation roumaine du programme américain *Fast Track* qui a déjà fait l'objet de plusieurs évaluations (CPPRG, 1999). Le programme a été animé en 37 ateliers sur moins de cinq mois, par les éducatrices qui ont été formées à cet effet. Les effets du programme ont été mesurés de façon multirépondants et multiméthodes, il est possible de consulter la liste complète des outils dans la grille de recension en annexe A du présent ouvrage. Les analyses ont porté sur les connaissances acquises, sur la prosocialité et les difficultés de comportements de l'enfant. Selon le modèle hiérarchique linéaire, les enfants qui ont été exposés à l'intervention ont fait des gains

significatifs en termes de connaissances, de prosocialité et auraient démontré significativement moins de difficultés de comportements de types extériorisés, selon la perception de l'éducatrice. Les parents ont remarqué que les difficultés de comportements ont diminué significativement pour le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle, mais n'ont pas remarqué de différences significatives par rapport à la prosocialité des enfants. Cette étude comporte une évaluation complète et intéressante (multi-méthodes et multi-répondants) et la fidélité d'implantation du programme a été vérifiée. Comme limite, notons que la présence d'un volet parental a pu influencer les résultats, car les effets sont non distingués de l'intervention universelle auprès des enfants.

Dans l'étude de Webster-Stratton et *al.* (2008), le programme *Dina Dinosaur* (Webster-Stratton, 1996) a été évalué. Ce programme est destiné à la promotion des habiletés sociales et est issu du curriculum de la série destinée à l'entraînement des enfants, *The Incredible Years*. Le programme prévoit de former les éducatrices pour l'animation du programme, mais comporte aussi un volet de stratégies de gestion de classe. Il a été animé sur l'année scolaire, à raison de 30 ateliers d'environ 30 à 40 minutes par semaine, par les éducatrices formées. L'implantation du programme a été évaluée de façon rigoureuse. Il y a eu deux variables dépendantes générales sur lesquelles les effets du programme ont été mesurés, soit la variable "habiletés de lectures" et la variable "prosocialité et difficultés de comportements combinées". Les deux variables ont été mesurées par un observateur externe. Selon les analyses multiniveaux, les participants ont démontré une amélioration significative de la variable "habiletés de lecture" et de la "prosocialité" et une diminution des "difficultés de comportements". Les résultats ne décrivent aucune variance significative en fonction du sexe.

2. ANALYSES DES RÉSULTATS DE LA RECENSION

La présente recension des écrits avait pour but de vérifier si les effets des programmes de promotion sur le développement de la prosocialité et la diminution des difficultés de comportements (intériorisées et extériorisées) auprès d'enfants d'âge préscolaire sont les mêmes pour les filles et pour les garçons.

Tout d'abord, en ce qui a trait au premier objectif, soit de vérifier si le programme de promotion de la prosocialité présente des effets significatifs, tous les programmes ont démontré des effets significatifs de leur intervention, mais pour des variables dépendantes différentes (prosocialité, difficultés de comportements, connaissances, habiletés de lectures) et selon des répondants différents (éducatrice, parent, observateur indépendant, enfant). Comme limite générale des programmes, notons toutefois l'impossibilité de vérifier si le réinvestissement ou la généralisation des connaissances a eu lieu.

Concernant le second objectif, soit de vérifier si les effets du programme varient en fonction du sexe de l'enfant, les résultats sont divisés. D'abord, notons que nous avons recensé seulement six études qui ont analysé les effets d'un programme en fonction du sexe de l'enfant, et ce, par l'entremise d'analyses secondaires; dans aucun cas l'analyse des différences selon le sexe de l'enfant n'était l'objectif principal de l'étude. Cette réalité est pour le moins surprenante comme tenu des différences de sexe observées en matière du développement de la prosocialité. Les résultats obtenus au terme de ces analyses diffèrent considérablement d'une étude à l'autre. C'est-à-dire que trois études présentent une amélioration, mais aucune différence selon le sexe de l'enfant (McMahon et *al.*, 2000, Stefan et Miclea, 2013 et Webster-Stratton et *al.*, 2008), deux études favorisent les filles soit un effet plus grand pour les filles (Allen, 2009) soit un effet uniquement pour les filles (Berlin et *al.*, 2011) et une seule présente des résultats pour les garçons seulement (Freiberg et *al.*, 2005).

Les trois études qui présentent des résultats pour tous les participants sans égard au sexe comportent des similarités. Elles évaluent notamment des programmes de qualité ayant déjà démontré leur efficacité. Ces programmes sont d'ailleurs d'une intensité plus forte que les programmes des autres études recensées. Enfin le devis utilisé, dont les outils et les répondants présentent une qualité supérieure aux autres études.

L'étude de Allen (2009) conclut à des effets plus grands du programme pour les filles. Cette étude propose un programme de faible intensité et mise davantage sur la transition scolaire que les autres programmes.

L'étude de Berlin et *al.* (2011) démontre l'efficacité du programme pour les filles et non pour les garçons. Notez que cette étude est la seule avoir mesuré la qualité de l'intégration scolaire en mesurant à la fois le fonctionnement social et la réussite académique. Il est donc difficile de comparer ce résultat avec celui des autres études.

Pour sa part, l'étude de Freiberg et *al.* (2005) relève une amélioration signification des comportements entre les temps de mesure, mais seulement pour les garçons. Cette étude comporte un volet communication qui se distingue des autres études, ce qui pourrait expliquer une différence de résultats. Aussi, une intensité importante du volet communication est offerte aux enfants. Enfin, la qualité de cette étude est aussi supérieure.

Comme il en a été question plus tôt, les études n'ont pas mesurées les effets du programme sur les mêmes variables. Ainsi, les variables n'ont pas été mesurées, ni par des outils comparables, ni par les mêmes répondants. Il devient donc difficile de comparer les effets des études entre elles pour les raisons nommées. De plus, malgré des effets majoritairement pour les enfants des deux sexes, on remarque une avance au plan de la prosocialité des filles sur les garçons au temps 2 dans la majorité des

études (83,3 % des cas). Dans la plupart des cas, que le programme ait permis aux garçons d'améliorer de façon significative leur prosocialité ou non, les gains ne semblent pas suffisants pour combler l'écart qu'ils avaient avec les filles au premier temps de mesure.

Lorsque l'on observe la méthodologie utilisée dans les études, certaines limites peuvent être soulevées. Concernant la cueillette de données, 33 % des études ont utilisé des outils de mesure dont les qualités psychométriques n'ont pas été vérifiées. Les résultats doivent alors être interprétés avec prudence. Par ailleurs, quatre études sur six ont offert un volet d'intervention parental en complément au programme universel offert aux enfants. Or une seule de ces études a prévu un devis permettant de distinguer les effets selon les volets, tandis que les autres en n'ont pas fait mention. Cependant, toutes les études ont utilisé des échantillons constitués de 100 participants et plus, ce qui assure une puissance statistique adéquate.

Parmi les six études présentées, seulement 33 % se sont assurées de la fidélité de l'implantation du programme. Il devient alors difficile d'identifier ce qui a pu contribuer ou non à l'atteinte des résultats observés.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Que pouvons-nous conclure de cette recension? Est-ce que les programmes de promotion de la prosocialité qui sont offerts dans les milieux préscolaires sont aussi efficaces pour les filles et les garçons? Du peu d'études retenues pour la recension, il est difficile de se positionner car de plus les résultats sont mitigés. Par contre, lorsqu'on observe plus spécifiquement les études qui ne montrent pas de résultats différents selon le sexe de l'enfant, celles-ci présentent une qualité supérieure (devis expérimental, analyses multiniveaux) comparativement aux autres études et portent sur des programmes reconnus pour leur efficacité (*Dina Dinosaur*, *Fast Track*, *Second Step*). On peut également constater que les programmes qui présentent une

plus grande intensité d'intervention arrivent à augmenter significativement la prosocialité des garçons, alors que les deux programmes moins intenses (Allen, 2009 et Berlin et *al.* 2011) n'y arrivent pas.

Au terme de ces constats, d'autres études semblent nécessaires afin de vérifier si les programmes de promotion de la prosocialité implantés au Québec sont aussi efficaces pour les garçons et pour les filles. Le Québec s'est doté d'un programme éducatif pour uniformiser les activités ses services de garde (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). De nombreux services de garde bonifient ce programme éducatif à l'aide du programme Brindami, un programme universel de promotion des comportements prosociaux pour les enfants de trois à cinq ans (Centre de psychoéducation du Québec, 2011). Ce programme est fréquemment utilisé dans les milieux de garde au Québec depuis sa création dans les années 90. Le programme a fait l'objet d'une évaluation quasi expérimentale auprès de 200 enfants entre 2007 et 2010 (Coutu et Gilbert, 2011). Toutefois les résultats n'ont pas démontré d'effet attribuable au programme puisque tous les enfants ont fait des gains en termes de prosocialité sans égard au groupe (témoin ou intervention). Les hypothèses explicatives soulevées par les chercheurs, vont dans le sens que le programme n'était peut-être pas assez intensif, ne proposait pas assez d'activités de réinvestissement dans la vie courante des enfants, ou n'a pas été assez bien implanté pour permettre des gains significatifs. Suite à cette première évaluation et en lien avec les caractéristiques des programmes reconnus efficaces, le programme a été bonifié de façon à présenter une nouvelle édition en 2011. La version bonifiée du programme prévoit maintenant plus d'ateliers, du nouveau matériel visuel ainsi que des outils pour favoriser la communication entre éducatrice et parents (voir la description détaillée dans la section méthodologie dans la troisième partie).

Le comité d'action local Québec Enfants de Magog (CAL) soutient l'implantation depuis quelques années de cette nouvelle version du programme Brindami dans notamment deux Centres de la petite enfance (CPE) de sa région.

Cette région est reconnue pour présenter un fort pourcentage d'enfants vulnérables. En effet, un rapport d'enquête sur la préparation scolaire des enfants de l'Estrée, indique qu'à la fin de la maternelle, 44,1 % des enfants de la région de Magog présentent une vulnérabilité dans le domaine de la compétence sociale ou de la maturité affective (Avenir d'enfants, 2008). Soucieux d'en vérifier l'efficacité, le CAL a procédé à l'évaluation du programme Brindami pour l'année 2013-2014 (voir l'évaluation du comité éthique à l'annexe C).

Le présent mémoire vise premièrement à vérifier la fidélité de l'implantation du programme Brindami dans deux Centres de la petite enfance de la région de Magog. Plus spécifiquement, comme premier objectif l'étude évaluera la qualité de la fidélité d'implantation du programme d'intervention universel Brindami. La fidélité d'implantation se mesure à partir du degré de conformité de l'application du programme tel que conçu initialement, basé sur l'adhérence, le dosage, la qualité et la participation des enfants (Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). Cet exercice a pour objectif de s'assurer que les participants ont été exposés de façon satisfaisante au programme avant d'en analyser les effets possibles. Par la suite, uniquement les participants ayant été exposés au programme de façon jugée satisfaisante constitueront le groupe expérimental pour notre recherche.

Cette étude vise deuxièmement à vérifier, pour les enfants qui ont été exposés à un bon niveau de qualité du programme, l'efficacité du programme Brindami en fonction du sexe des enfants.

Plus spécifiquement de vérifier :

a) selon le point de vue des éducatrices, si les enfants, garçons et filles qui ont participé au programme Brindami, comparativement à un groupe contrôle, améliorent significativement leur niveau de prosocialité, et diminuent leur niveau de difficultés de comportements de types extériorisées ou intériorisées;

b) selon le point de vue des parents, si les enfants, garçons et filles qui ont participé au programme Bindami, comparativement à un groupe contrôle, améliorent significativement leur niveau de prosocialité, et diminuent leur niveau de difficultés de comportements de types extériorisés ou intériorisés.

L'étude proposée dans ce mémoire tentera de pallier à certaines limites soulevées lors de la recension des écrits. Plus spécifiquement, la fidélité de l'implantation du programme Brindami sera d'abord vérifiée. Ensuite, l'étude tentera de vérifier les effets du programme Brindami non seulement sur la prosocialité, mais également sur les difficultés de comportements de type extériorisés et intériorisés, et ce, afin d'obtenir un point de vue plus large de l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire. De plus, des analyses précises seront effectuées afin d'observer la variation des effets du programme chez les garçons et les filles. Au plan méthodologique, la présence d'un groupe contrôle équivalent qui ne recevra pas l'intervention permettra de vérifier si les effets rencontrés sur les enfants peuvent être attribués à l'exposition au programme. Aussi, un outil standardisé, possédant des qualités psychométriques établies sera utilisé afin de mesurer la prosocialité ainsi que la présence de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés chez les enfants.

TROISIÈME PARTIE

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DE LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION DU PROGRAMME BRINDAMI

La présente partie présentera la méthodologie utilisée afin de répondre au premier objectif de recherche, soit de mesurer la qualité de la fidélité d'implantation du programme d'intervention universel Brindami. Suivra en quatrième partie, la méthodologie utilisée afin d'évaluer l'efficacité du programme, puis les effets différenciés selon le sexe de l'enfant. Donc, la description du programme Brindami sera d'abord présentée. Ensuite, l'évaluation de l'implantation sera détaillée en termes de participants et d'outil utilisé. Afin de faciliter la compréhension, la présentation de la méthodologie de l'implantation sera suivie immédiatement des résultats qui y sont associés.

1. DESCRIPTION DU PROGRAMME D'INTERVENTION BRINDAMI

Le programme Brindami (Centre de psychoéducation du Québec, 1997, 2011) a été développé au Québec en 1997. Il s'adresse aux enfants de moins de cinq ans fréquentant les milieux de garde comme les CPE. Le programme Brindami vise à promouvoir le développement social et à prévenir les difficultés de comportements chez les enfants d'âge préscolaire. Suite à une première évaluation (Coutu, Dubeau, Emard et Royer, 2010), le programme a été amélioré de façon à présenter une nouvelle édition en 2011. Le programme contient maintenant plus d'ateliers, passant de 10 à 16. La nouvelle version ainsi bonifiée vise une exposition plus élevée, notamment par l'ajout des ateliers et des activités de réinvestissements. (Centre de psychoéducation du Québec, 2011)

A priori, une formation de deux jours offerte par le Centre de psychoéducation du Québec est obligatoire afin de pouvoir animer le contenu du programme. Une mise

à niveau est aussi offerte pour permettre aux éducatrices déjà formées pour l'ancienne version de se mettre à jour.

Basée sur la théorie de l'apprentissage sociale, l'animation est réalisée par l'intermédiaire d'une marionnette nommée Brindami, qui est manipulée par l'éducatrice. Le programme prévoit l'utilisation de stratégies de modelage et préconise la généralisation des apprentissages par des activités réalisées en dehors des 16 ateliers prévus.

Le contenu des activités est prévu pour être présenté aux enfants sur une base hebdomadaire. Sous forme d'activités adaptées à leur niveau développemental, les enfants apprennent de nouvelles habiletés sociales à l'aide de petits jeux éducatifs et de chansons. Les activités sont regroupées sous quatre thèmes : les habiletés sociales de base, les habiletés de résolution de problème, les habiletés de communication et d'autocontrôle.

Le programme prévoit des activités de réinvestissement tant au service de garde qu'à la maison. En effet, les éducatrices sont invitées à réinvestir les apprentissages réalisés par le renforcement au quotidien des comportements souhaités chez les enfants et à transmettre aux parents les apprentissages réalisés en atelier, par une communication régulière ainsi que par des activités à réaliser à la maison.

De plus, se trouve dans la trousse du matériel visuel pouvant être utilisé pour soutenir l'animation. Des fiches de communication entre éducatrice et parents sont aussi fournies ainsi que la marionnette Brindami. Un manuel accompagne aussi la trousse du programme. Il contient des explications quant aux conditions de réussites du programme, de l'information concernant le cadre théorique sur lequel le programme est appuyé ainsi que le déroulement de chaque activité. Plus spécifiquement, chaque atelier y est décrit. Les objectifs, le matériel requis, les pistes d'animation, les directives pour le réinvestissement ainsi que les activités suggérées

sont aussi décrits en détail. Une partie prévoit des indications afin d'adapter les activités à divers groupes d'âge.

Enfin, la réussite du programme repose en grande partie sur l'éducatrice, celle-ci étant perçue comme un pôle prioritaire dans la réussite du programme. C'est elle qui manipule la marionnette et qui peut permettre le transfert des connaissances aux enfants. Dans cette optique, l'éducatrice doit répondre à des exigences préétablies. Ces exigences sont: avoir suivi la formation de base du programme, maîtriser les fondements du programme, utiliser le matériel fourni, présenter les activités dans la séquence prévue, adopter une attitude enthousiaste et constructive lors de l'animation, choisir des moments propices à l'animation, adapter le contenu aux capacités et caractéristiques du groupe, et enfin, reconnaître et renforcer les comportements favorables que manifestent les enfants.

2. ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION

D'abord, rappelons que la fidélité d'implantation réfère au niveau de conformité dans la reproduction des ateliers par rapport à ce qui est attendu. Ainsi, plus le niveau de conformité est élevé, plus la fidélité d'implantation est de qualité. Cette qualité d'implantation est importante à vérifier pour s'assurer que les enfants aient été exposés à un niveau suffisant du programme avant d'en mesurer les effets.

Dans un premier temps, soit avant de vérifier les effets du programme, la fidélité de l'implantation du programme Brindami a été vérifiée. À cette fin, les éducatrices qui ont implanté le programme ont été invitées à compléter un journal de bord après chaque animation (annexe B).

2.1 Participants à l'étude

Des 18 éducatrices qui ont implanté le programme Brindami durant l'année 2013-2014, 14 (78 %) ont accepté de compléter le journal de bord. Il faut noter qu'un certain roulement d'employées a eu lieu au courant de l'année et que les remplaçantes ont été invitées à remplir également les outils utilisés afin de poursuivre l'évaluation déjà entamée. C'est donc au total 13 groupes d'enfants pour qui on a pu vérifier la qualité de l'implantation du programme. Les éducatrices dont les groupes ont été retenus pour la recherche sont pour la majorité (87,5 %) éducatrice depuis plus de 15 ans. La principale formation suivie pour devenir éducatrice est une attestation d'études collégiales (62,5 %), suivi d'une technique en éducation à l'enfance (25 %). Près des deux tiers (62,5 %) des éducatrices ont obtenu leur diplôme en cours d'emploi tandis que les autres ont obtenu leur diplôme avant de commencer à travailler. Moins de 10 heures par année sont consacrées à la formation continue pour la grande majorité (87,5 %) et une minorité des éducatrices (12,5 %) n'y consacrent aucune heure. Concernant l'expérience avec le programme Brindami, la majorité des éducatrices ont plus de trois années d'expérience (75 %), les autres ont moins de 2 ans d'expérience (25 %). Rappelons que pour animer le programme Brindami, il est obligatoire d'avoir suivi la formation de base prévue à cet effet. Les éducatrices qui ont participé à cette étude ont donc été formées pour animer le programme Brindami.

2.2 Journal de bord

Un journal de bord a permis de recueillir des informations sur la réalisation des activités prévues par les auteurs du programme. Plus spécifiquement, le dosage, l'adhésion (intervention formelle, réinvestissement, communication aux parents), le nombre et la qualité de la participation ont été observés (voir un exemple d'un atelier du journal de bord à l'annexe B). Sous forme de grille à cocher, une grille pour chacun des 16 ateliers disponibles, ce journal se voulait facile et rapide à compléter pour les éducatrices.

Afin d'établir la fidélité d'implantation du programme Brindami, pour chacun des 16 ateliers proposés par les auteurs, une note entre zéro et cinq a été attribuée (5 correspondant à la qualité d'implantation optimum). Pour déterminer cette note, la somme des éléments suivants a été comptabilisée: a) si l'activité a été réalisée (1 point) ou non (0 point), b) si le pourcentage d'enfants présents était supérieur à 75 % (1 point) ou moins (0 point), c) si une activité de réinvestissement a été réalisée (1 point) ou non (0 point), d) si un contact parent a été réalisé (1 point) ou non (0 point), et finalement e) si l'activité a obtenu une note d'appréciation de 3,5 et plus chez les enfants (1 point) ou de moins de 3,5 (0 point). Par la suite, la moyenne des notes obtenues pour les 16 ateliers a été calculée, permettant ainsi de qualifier la fidélité d'implantation sur un continuum de 0 à 5 toujours. Cette méthode nous a permis d'évaluer la qualité globale d'animation du programme pour chaque groupe et ainsi associer la qualité du programme auquel l'enfant a été exposé à chacun des enfants constituant ce groupe.

3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ D'IMPLANTATION

Les résultats de l'évaluation de l'implantation sont présentés au Tableau 2 où sont indiqués le nombre de groupes (et le nombre d'enfants) exposés aux différents niveaux de qualité de la fidélité d'implantation.

Tableau 2 : Qualité de l'implantation

Qualité d'implantation	Nb de groupe (nb d'enfants)	Pourcentage d'enfants exposés (%)
≤ 2,0	2 (10)	9,9 %
Entre 2,1 et 3,0	0 (0)	0
Entre 3,1 et 4,0	4 (42)	41,6 %
Entre 4,1 et 5,0	7 (49)	48,5 %

Plus spécifiquement, deux (8,33 %) groupes ont obtenu une note inférieure à 2 alors que (91,7 %) ont obtenus une note supérieure à 3. Il faut cependant spécifier les journaux de bord ont été rempli de manière variable et que de nombreuses données étaient manquantes. Il s'avère donc impossible de vérifier si une note inférieure à 2 est associée à un journal de bord incomplet ou à une qualité moindre d'implantation. Compte tenu de l'importance de la fidélité d'implantation afin de pouvoir évaluer les effets d'un programme, seules les données des enfants exposés à une qualité d'animation jugée satisfaisante ont été conservées pour des fins d'analyses. Ainsi, c'est onze groupes d'enfants dont la qualité de la fidélité d'implantation du programme Brindami a été qualifiée comme étant bonne à excellente (moyenne de 4,06 sur 5), pour une moyenne d'animation de 14,5 ateliers sur 16.

QUATRIÈME PARTIE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME BRINDAMI

La présente partie présentera la méthodologie utilisée afin de répondre au second objectif de recherche, soit vérifier si le programme Brindami est aussi efficace pour les garçons que pour les filles. Donc, la description du devis utilisé d'abord présentée de façon détaillée, soit les informations concernant les participants, le déroulement de l'étude, l'outil de mesure utilisé, puis le plan d'analyse des données privilégié. Enfin, les résultats seront présentés.

1. ÉVALUATION DES EFFETS

1.1 Devis

La présente évaluation a été réalisée suite à l'instigation du CAL qui met de l'avant différentes initiatives en matière de promotion et d'interventions préventives pour les enfants 0-5 ans de son territoire et a à cœur de vérifier la portée des services qu'il dispense.

Afin d'évaluer les effets du programme Brindami, un devis quasi expérimental avec une évaluation pré-test, soit avant la réalisation du programme et post-test, soit immédiatement après l'intervention, a été utilisée. Les données des participants au programme Brindami (groupe intervention) ont été comparées avec celles d'un groupe d'enfants équivalents en âge et en sexe, mais fréquentant un CPE n'ayant pas été exposé au programme Brindami (groupe témoin).

La collecte de données pour les enfants du groupe intervention a été réalisée entièrement par les intervenants du CAL. Les données sur la prosocialité et sur les

difficultés de comportements (intériorisés et extériorisés) des enfants ont été recueillies sous la forme d'un questionnaire en début d'année 2013, soit avant la participation au programme Brindami. Ces questionnaires étaient remplis par un parent répondant et par l'éducatrice responsable du groupe auquel appartient l'enfant. Enfin, les questionnaires ont été remplis une seconde fois, à l'été 2014, toujours par l'éducatrice et le parent répondant. Les données du groupe témoin ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'adaptation des enfants en CPE (Besnard, FQRSC 2011-2013). Les mêmes outils que ceux pour le groupe qui a reçu l'intervention ont été utilisés, aux mêmes moments (temps 1 en octobre et temps 2 en juin), mais durant l'année 2011-2012.

1.2 Participants à l'étude

Les enfants du groupe intervention ($n = 44$) proviennent du CPE l'Enfant Do et du CPE Fanfan pour lesquels la qualité de la fidélité d'implantation du programme Brindami a été qualifiée comme étant bonne à excellente (au-dessus de 3,1) en plus d'avoir rempli les mesures pré et post-test du PSA. Le groupe comporte autant de garçons que de filles (50 %) qui sont âgés entre 31 et 60 mois (moyenne de 42,4 mois).

Les enfants du groupe de comparaison ($n = 50$) ont été sélectionnés à partir d'une banque de donnée de 216 enfants. Ces 50 enfants proviennent de 15 groupes différents recrutés dans des CPE de la région de l'Estrie. Ces enfants n'ont pas été exposés au programme Brindami. Le groupe est composé de 54 % de garçons et les enfants sont âgés entre 28 et 60 mois (moyenne de 43,5 mois).

Au total, l'échantillon est donc composé de 94 enfants âgés entre 28 et 60 mois (moyenne de 42,9 mois), de répartition équivalente au niveau du sexe (52.1 % garçons). Les groupes ont été comparés statistiquement afin de s'assurer de leur équivalence en terme d'âge ($T=0,92$, $p=,36$), de sexe ($X^2= 0.15$, $p=,70$) et du niveau

de prosocialité ($T=1,15$, $p=,25$), de comportement intériorisés ($T=-0,98$, $p=,33$) et extériorisés ($T=-0,84$, $p=,40$) tant du point de vue des éducatrices que de celui des parents (pro : $T=0,51$, $p=,61$; int : $T=0,52$, $p=,61$; ext : $T=1,74$, $p=,08$).

1.3 Le déroulement

Le programme a été appliqué dans 13 groupes d'enfants, répartis dans deux CPE. Le ratio d'enfants par groupe varie d'une éducatrice pour huit à une éducatrice pour dix enfants. Les éducatrices responsables de ces groupes ont informé les parents de la recherche en cours et ont fait signer le formulaire de consentement aux parents intéressés à participer à l'étude. Le taux de participation à la recherche a été de 42,4%. Pour chaque enfant participant à la recherche, un questionnaire la version courte du Profil socio-affectif (PSA) devait être rempli par l'éducatrice et un parent, avant le début de l'animation du programme, soit au mois d'octobre 2013. Le programme Brindami a été animé par l'éducatrice régulière des enfants durant l'année 2013-2014. Finalement, les mesures du post-test ont été effectuées à la fin de l'animation, soit en juin 2014. À ce moment, les éducatrices et les parents ont rempli une seconde fois un PSA par enfant.

Les données du groupe témoin ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'adaptation des enfants en CPE. La procédure pour obtenir le consentement des parents a été la même que pour le groupe expérimental. Les 50 enfants proviennent de 15 groupes différents recrutés dans des CPE de la région de l'Estrie. Ces groupes ont suivi le programme éducatif régulier tel que prévu par leur CPE respectif, mais n'ont pas été exposés au programme Brindami. Les mêmes outils que ceux pour le groupe expérimental ont été utilisés, aux mêmes moments (temps 1 en octobre et temps 2 en juin) mais durant l'année 2011-2012.

1.4 Profil socio affectif (PSA, LaFrenière et Dumas, 1996)

Le questionnaire Profil socio affectif version courte (LaFreniere et Dumas, 1996) a été utilisé afin de mesurer les effets du programme chez les participants à l'étude. Spécifiquement conçu pour être utilisé auprès d'enfant d'âge préscolaire, le PSA-court a été créé pour des fins de recherche à partir de la version longue de 80 items (LaFreniere, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992). Dans la version courte, le questionnaire comporte 30 items Le choix de réponses varie sur une échelle *Likert* de six points allant de jamais à toujours. Les résultats permettent d'évaluer la compétence sociale des enfants (échelle prosocialité, 10 items), les difficultés de types extériorisées (colère-agression, 10 items) ainsi que les difficultés de types intériorisés (anxiété-retrait, 10 items). Pour chacune des échelles, l'enfant obtient un score qui permet de le situer par rapport à des normes standardisées en fonction de son âge et de son sexe. L'instrument démontre une bonne cohérence interne, une bonne fidélité test-retest et une bonne stabilité temporelle (LaFreniere et Dumas, 1996). Il a d'ailleurs été validé par Venet, Bigras et Normandeau (2012) qui confirment que le PSA court est homogène, qu'il présente une stabilité dans le temps ainsi qu'une bonne validité de construit.

Plus précisément, l'échelle de la prosocialité fait référence à l'adaptation sociale. Plus l'enfant est coté de façon élevée, plus il serait considéré compétent et adapté socialement. Les items qui décrivent cette échelle sont la flexibilité mentale, la maturité émotionnelle, la prosocialité de manière générale. Une cote élevée à cette échelle est associée à des interactions sociales positives.

L'échelle colère-agression fait référence à des symptômes pouvant être associés à des difficultés de comportements de types extériorisés. Plus l'enfant démontre une cote élevée à cette échelle, plus il est à risque de présenter des difficultés. Les items associés à l'échelle font référence à la gestion de la colère, à l'agressivité et à l'opposition. Les enfants ayant des cotes élevées à cette échelle présentent un taux

élevé d'interactions avec les pairs, mais aussi un niveau de rejet plus élevé et présentent souvent une mauvaise gestion des émotions.

Et finalement, l'échelle anxiété-retrait est quant à elle associée avec des difficultés de types intériorisées. Les cotes élevées qui sont associées à cette échelle sont de l'ordre de l'anxiété, de la dépression, de l'isolement et d'une plus grande dépendance à l'adulte. (LaFreniere et Dumas, 1996).

La cohérence interne a été calculée pour le présent échantillon. Les scores obtenus sont tous excellents avec des alphas pour les parents de: $\alpha = 0,72$ pour l'échelle prosocialité, $\alpha = 0,78$ pour l'échelle anxiété-retrait, $\alpha = 0,78$ pour l'échelle colère-agression et pour les éducatrices de: $\alpha = 0,86$ pour l'échelle prosocialité, $\alpha = 0,85$ pour l'échelle anxiété-retrait, $\alpha = 0,90$ pour l'échelle colère-agression.

2. PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été effectuées sur l'ensemble des données disponibles. Deuxièmement, dans le but de vérifier les effets du programme Brindami, c'est-à-dire, de vérifier si les enfants exposés aux programmes améliorent davantage leur prosocialité ou diminuent davantage leurs comportements de types intériorisés ou extériorisés comparativement à des enfants qui n'ont pas été exposés au programme, et ce en fonction du genre des enfants, des analyses multivariées à mesures répétées ont été réalisées (2 groupes X 2 temps X 2 sexes). Une première à partir des données des trois échelles du PSA remplies par les parents (prosocialité, comportements intériorisés et comportements extériorisés) et une autre à partir des données des trois mêmes échelles du PSA remplies par les éducatrices. En présence d'une interaction significative en fonction du sexe, une seconde série d'analyses a été effectuée, mais cette fois-ci, séparément pour les garçons et les filles, toujours pour les trois échelles du PSA (2 groupes X 2 temps). Enfin, au besoin, des tests-T à mesure répétée ont été effectués.

3. RÉSULTATS

Les tableaux 4 et 5 présentent les résultats des analyses descriptives, c'est-à-dire les moyennes et les écarts-types obtenus pour les trois échelles du PSA (prosocialité, comportements intériorisés et comportements extériorisés), au temps 1 et au temps 2, pour le groupe intervention et pour le groupe témoin. Le Tableau 3 présente les résultats selon les parents, alors que le Tableau 4 présente les résultats selon les éducatrices.

Tableau 3 : Résultats du PSA selon les parents

	Groupe intervention (n = 44)		Groupe témoin (n = 50)	
	Temps 1 M (É-T)	Temps 2 M (É-T)	Temps 1 M (É-T)	Temps 2 M (É-T)
Garçons				
Prosocialité	4,23 (.46)	4,06 (.51)	4,16 (.50)	4,37 (.48)
Cpts intériorisés	2,30 (.50)	2,23 (.39)	2,19 (.58)	2,01 (.48)
Cpts extériorisés	2,76 (.58)	2,75 (.43)	2,50 (.55)	2,49 (.62)
Filles				
Prosocialité	4,60 (.40)	4,78 (.43)	4,60 (.47)	4,71 (.46)
Cpts intériorisés	1,98 (.43)	1,85 (.38)	1,97 (.45)	1,86 (.35)
Cpts extériorisés	2,38 (.45)	2,31 (.57)	2,22 (.50)	2,16 (.63)

Légende: cpts = comportements

Tableau 4 : Résultats du PSA selon les éducatrices

	Groupe intervention (n = 44)		Groupe témoin (n = 50)	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
	M (É-T)	M (É-T)	M (É-T)	M (É-T)
Garçons				
Prosocialité	3,86 (.81)	3,99 (.77)	3,77 (.73)	3,87 (.74)
Cpts intériorisés	2,21 (.79)	2,05 (.64)	2,22 (.69)	2,56 (.62)
Cpts extériorisés	2,15 (.69)	2,28 (.53)	2,30 (.91)	2,47 (1,08)
Filles				
Prosocialité	4,26 (.69)	4,63 (.64)	4,02 (.64)	4,16 (.58)
Cpts intériorisés	1,93 (.60)	1,90 (.51)	2,19 (.61)	2,17 (.68)
Cpts extériorisés	1,93 (.84)	2,19 (.94)	2,01 (.54)	2,07 (.72)

Légende: cpts = comportements

Afin de vérifier si les enfants ont progressé différemment entre le premier et le second temps de mesure pour l'ensemble des trois échelles du PSA, deux analyses multivariées à mesures répétées ont été faites (2 groupes X 2 temps X 2 sexes), soit l'une pour les données des parents et l'autre pour les données des éducatrices.

Premièrement, du point de vue des parents les analyses ne révèlent aucune différence significative ni entre les deux temps de mesure (*Trace de Pillai* = 0,014, $F(1, 67) = 0,95$; $p=0,33$), ni d'interaction temps X groupes (*Trace de Pillai* = 0,009, $F(1, 67) = 0,61$; $p = 0,44$) ni d'interaction en fonction du sexe (*Trace de Pillai* = 0,00, $F(1, 67) = 0,01$; $p = 0,92$). On peut déduire de ce résultat que les parents n'ont pas perçu de différence sur les trois échelles du PSA chez leur enfant suite à la participation au programme Brindami.

Deuxièmement, les résultats à partir des données recueillies auprès des éducatrices indiquent un effet principal « temps », *Trace de Pillai* = 0,146, $F(1, 90) = 15,4$; $p = 0,000$. Ce résultat indique que tous les enfants, indépendamment qu'ils

proviennent du groupe intervention ou du groupe témoin, se sont améliorés entre les deux temps de mesure. Un second effet principal significatif « temps x sexe x groupe » a été observé, *Trace de Pillai* = 0,05, $F(1, 90) = 4,52$; $p = 0,036$. Ce résultat signifie que les garçons et les filles ont évolué de manière significativement différente entre les deux temps de mesure selon qu'ils proviennent du groupe intervention ou du groupe témoin.

En présence de différences selon le sexe des enfants, deux analyses multivariées pour les trois échelles du PSA selon les éducatrices (2 temps x 2 groupes) ont été reprises, mais cette fois-ci séparément pour les garçons et pour les filles. Les résultats indiquent un effet « temps » significatif pour les garçons (*Trace de Pillai* = 0,11, $F(1, 47) = 5,59$; $p = 0,022$) comme pour les filles (*Trace de Pillai* = 0,18, $F(1, 43) = 9,45$; $p = 0,004$). De plus, les résultats indiquent une tendance vers un effet « temps x groupe » uniquement chez les filles (*Trace de Pillai* = 0,06, $F(1, 43) = 2,98$; $p = 0,096$). Ce résultat indique que les filles du groupe intervention ont tendance à évoluer entre les deux temps de mesure différemment que les filles du groupe témoin. Les analyses plus spécifiques effectuées pour chacune des échelles du PSA séparément indiquent que cette différence entre les filles du groupe intervention et du groupe témoin se situe au plan de la prosocialité : $F = 5,15$; $p = 0,028$. Les résultats de Test-t comme dernières analyses indiquent que seules les filles du groupe intervention ont augmenté significativement leur prosocialité entre les deux temps de mesure ($t = -2,25$, $p = ,035$).

Enfin, on peut observer que les filles tous groupes confondus présentent des niveaux plus élevés de prosocialité au T1 que les garçons ($t = -2,21$, $p = 0,03$), et que bien qu'il n'y a pas de différence significative au T1 entre les filles des deux sous-groupes ($t = 1,46$; $p = 0,23$), les filles du groupe intervention sont les seules qui ont augmenté significativement entre les deux temps de mesure telle que présenté à la Figure 1. On peut conclure que la participation au programme Brindami a eu un effet

significativement différent pour les garçons et pour les filles et que seules les filles du groupe intervention ont amélioré leur prosocialité entre les deux temps de mesure

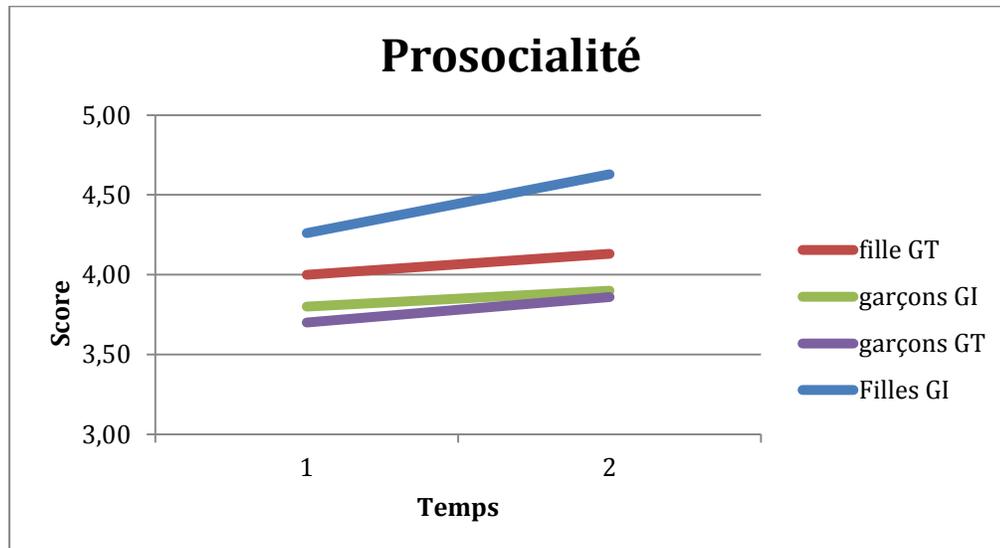


Figure 1 : Évolution en le T1 et le T2 sur l'échelle de prosocialité pour les garçons et les filles du groupe intervention (GI) et du groupe témoin (GT)

CINQUIÈME PARTIE LA DISCUSSION

La présente évaluation a été réalisée suite à l'instigation du CAL, organisme qui met de l'avant différentes initiatives en matière de promotion et d'interventions préventives pour les enfants 0-5 ans de son territoire et a à cœur de vérifier la portée des services qu'il dispense. Bien que le programme Brindami est de plus en plus implanté dans les CPE du Québec, rares sont ceux qui se sont souciés de son évaluation, encore moins de vérifier la qualité de son implantation comme nous avons pu le constater dans la recension précédemment. Plus particulièrement, nous voulions vérifier si l'augmentation de l'intensité génère un effet tant pour les garçons que pour les filles.

Les objectifs poursuivis par la présente évaluation étaient donc plus spécifiquement dans un premier temps, de mesurer la fidélité de l'implantation du programme Brindami. Dans un second temps, de vérifier si les effets de ce programme sur la prosocialité, les difficultés de comportements de types extériorisés et intériorisés et ce, en fonction du sexe de l'enfant.

Cette étude a tenté de pallier aux limites des autres études recensées par exemple par la mesure de la qualité d'implantation du programme, en adoptant un devis quasi expérimental avec la présence d'un groupe témoin, par l'utilisation d'un outil de mesure présentant de bonnes qualités psychométriques et par la réalisation d'analyses des effets en fonction du sexe de l'enfant.

Avant même d'en vérifier les effets, il était essentiel de vérifier l'intervention qui a réellement été dispensée et donc de tenir compte de la fidélité d'implantation du programme, c'est-à-dire du niveau de conformité dans la reproduction des ateliers par rapport à ce qui est attendu (Dusenbury et *al.*, 2003). Bien qu'il soit pratiquement impossible en contexte d'intervention de répliquer à la lettre les programmes tels

qu'ils ont été conçus, il faut tout de même s'assurer que les enfants ont été exposés à un niveau d'intensité et de qualité suffisant du programme si on veut avoir un certain impact sur eux. En ce qui concerne l'actuelle évaluation de l'implantation du programme Brindami, on peut constater que la majorité des enfants ont été exposés en moyenne à 14,5 ateliers sur un total de 16 et à un niveau de qualité qualifiée de bonne à excellente, donc que le programme a été implanté de façon généralement conforme à ce qui était attendu. Il est possible de remarquer que lorsqu'il y a eu un changement d'éducatrice en cours d'année, une moins bonne fidélité d'implantation a été remarquée sans que l'on puisse en vérifier la cause exacte. Certains journaux de bord n'ont pas été remplis dans leur intégralité. En contexte de doute et pour ne pas biaiser les résultats de l'évaluation de l'effet de l'intervention, les données des enfants en provenance de ces groupes ont dû être retirées des analyses. Somme toute, le programme a été bien implanté selon les observations recueillies de façon indirecte.

La réalisation de l'évaluation des effets d'un programme de prévention, implanté en contexte réel d'intervention et non en contexte de recherche universitaire, comporte son lot de défis et de contraintes. Une d'entre elles concerne le roulement de personnel. En effet, il est important de souligner le fait que durant sa réalisation, il y a eu deux changements d'intervenante chargée du projet, un changement à la coordination du CAL, ainsi que des changements au sein des éducatrices de CPE qui appliquaient le programme directement auprès des enfants. Cette réalité a fait en sorte que la collecte de données a été plus ardue que prévue et que les résultats de nombreux participants n'ont pu être analysés dû aux données manquantes soit avant, soit après la dispensation du programme (taux de participation de 42,4%). Malgré ces aléas, l'évaluation du programme Brindami a pu être réalisée à partir d'un échantillon d'une cinquantaine d'enfants pour qui les données étaient complètes, autant, en ce qui a trait à la qualité de l'implantation, que sur les données pré et post intervention.

Une limite de cette étude à souligner est le fait que les éducatrices qui ont évalué les enfants étaient aussi responsables de l'implantation du programme. Cet

élément pourrait être une source de biais compte tenu du double rôle des éducatrices dans cette recherche. En guise de comparatif, soulignons que les parents des enfants n'ont observé aucun effet du programme. De cette observation, trois hypothèses explicatives peuvent être soulevées. D'abord, cet élément pourrait être une source de biais compte tenu du double rôle des éducatrices dans cette recherche. Ensuite, peut-être que les résultats ne se sont pas généralisés à la maison. Et enfin, peut-être que les éducatrices sont celles qui sont le mieux placées pour observer la prosocialité et les comportements des enfants vu le contexte de groupe auquel elles ont accès.

Une autre limite à souligner est que les groupes à l'étude présentaient de petits nombres de participants, ce qui a pu affecter la puissance statistique des analyses. Cette limite pourrait être comblée en utilisant des groupes d'enfants plus grands.

Par ailleurs, quatre études sur six qui ont été recensées ont offert un volet d'intervention parental en complément au programme universel offert aux enfants. Or une seule de ces études a prévu un devis permettant de distinguer les effets selon les volets, tandis que les autres en n'ont pas fait mention. Sachant que les interventions à composantes multiples offrant à la fois un volet enfant et un volet parental présentent de meilleurs résultats que les interventions ciblant uniquement les enfants (Domitrovich et Greenberg, 2003), ceci a pu influencer l'efficacité des programmes.

Concernant les effets du programme en lien avec ses caractéristiques, il est intéressant de faire des liens avec les critères d'efficacité qui ont été soulevés dans la seconde partie (voir à la page 25). Le résultat obtenu (soit l'animation de 14,5 ateliers sur 16) lorsque la fidélité d'implantation a été évaluée, même si nous l'avons qualifié de bon, reste néanmoins en deçà de ce qui est souhaité comme intensité pour obtenir des effets significatifs. De plus, lorsqu'on analyse le contenu de Brindami selon ces critères, force est de constater que le programme les rencontre tous sauf un seul. En effet, le programme n'offre peut-être pas suffisamment d'intensité, et ce, malgré les

améliorations apportées dans la version la plus récente. Comme 16 ateliers sont prévus, mais qu'un programme efficace en offrirait plutôt 20 (Besnard et *al.*, 2013), l'hypothèse du manque d'intensité peut être avancée pour expliquer l'absence d'effet significatif sur les garçons. D'un autre côté, sur le plan des caractéristiques des enfants, des recherches prouvent que ce type d'intervention serait également efficace pour diminuer les problèmes extériorisés et intériorisés et augmenter les habiletés sociales. Toutefois, son effet se ferait surtout sentir auprès des enfants qui ont des difficultés de type extériorisé (Gansle, 2005). Dans le cas de notre échantillon, l'ensemble des enfants n'éprouvaient pas de difficultés importantes avant l'intervention comme le démontre les moyennes obtenues au PSA (voir la partie précédente). Ce qui pourrait constituer une seconde hypothèse explicative de l'absence d'effet significatif sur les garçons.

L'étude de Berlin et *al.*, (2011) a rencontré des résultats similaires aux résultats que nous avons obtenus. En effet, ils ont noté que les filles seulement bénéficiaient de façon significative du programme à l'étude. Bien que les deux programmes étaient différents, ils étaient tous les deux de faible intensité dans le temps. Cet aspect pourrait-il expliquer le manque d'effet chez les garçons?

La question de l'observation de la prosocialité en soi est aussi un élément intéressant à considérer. Rappelons qu'avec son modèle de la prosocialité, Hay propose une hypothèse selon laquelle les filles et les garçons seraient en fait égaux en terme de prosocialité, mais qu'ils l'exprimeraient différemment. En ce sens, l'outil qui est utilisé pour mesurer la prosocialité est particulièrement important. Puisque d'un outil à l'autre, les items mesurés ne sont pas tout à fait les mêmes, il serait possible qu'un sexe soit avantagé par rapport à l'autre selon ce qui est mesuré. Ainsi, pour des recherches futures, il serait pertinent d'utiliser différents outils mesurant la prosocialité et de vérifier les différences en matière de sexe. Hay propose aussi une autre hypothèse qui stipule que la prosocialité des enfants diminuerait entre trois et six ans. Par exemple, les études recensées ont mesuré la prosocialité des enfants

généralement en deux temps et sur une courte période. Si la prosocialité des enfants est en effet variable durant la période préscolaire, les recherches futures gagneraient à mesurer la prosocialité à long terme pour observer sa variation s'il y a lieu.

Concernant les retombées cliniques pour la psychoéducation, quelques points peuvent être tirés de cette étude. D'abord, il est intéressant d'avoir observé les effets d'un programme d'intervention utilisé à grande échelle au Québec comme l'est Brindami. L'évaluation du programme a eu lieu dans la communauté et nous a apporté des questions intéressantes quant à l'intervention auprès de la clientèle préscolaire. Par exemple, concernant les effets du programme qui ont été observés au terme de cette étude, soulignons le manque d'effet du programme Brindami sur la prosocialité ou les difficultés de comportements des garçons. Il n'en demeure pas moins que même s'ils s'améliorent dans le même sens que les filles, les garçons n'arrivent pas à devenir aussi compétents qu'elles suite à leur participation au programme. Les garçons sont plus à risque que les filles de rencontrer des difficultés en terme de prosocialité et de difficultés comportementales ainsi que les conséquences qui y sont associées, donc de nécessiter les services d'un psychoéducateur que ce soit au préscolaire ou plus tard. De meilleures connaissances sur l'efficacité de ce type d'intervention sont donc souhaitables pour la pratique.

D'autres études seraient nécessaires afin d'en savoir un peu plus au sujet des différents résultats des programmes de prévention utilisés pour améliorer la prosocialité des enfants au préscolaire. Enfin, il serait pertinent de mieux comprendre les interventions qui seraient gagnantes tant pour les garçons que pour les filles. Rappelons que si toutes les sphères de développement sont importantes pour le développement social de l'enfant, celle du langage joue un rôle primordial pour l'intégration sociale des enfants au préscolaire (Gouvernement du Québec, 2014a). Sachant que les garçons sont reconnus pour être moins avancés que les filles sur cet aspect (Bouchard et *al.*, 2012), d'autres recherches en ce sens pourraient être éclairantes. Dans cette optique, l'étude de Freiberg et *al.* (2000) est particulièrement

intéressante puisqu'elle est la seule à avoir relevé des effets significatifs d'un programme de promotion de la prosocialité, mais seulement pour les garçons. Plus intensif, notons que ce programme misait particulièrement sur l'évaluation et le soutien spécifique des enfants au niveau du langage et de la communication.

Finalement, on pourrait aussi questionner la façon dont est mesurée la prosocialité des enfants. Comme l'hypothèse de Hay le suggère, il est possible de que les enfants ne démontrent pas leur prosocialité de la même façon. Ainsi, il serait intéressant de s'attarder cet aspect en comparant les effets des programmes mais selon différents outils de mesure de la prosocialité. D'ailleurs, comme Eisenberg et Fabes (1998) le suggèrent, le sexe de l'observateur pourrait être une source de biais lorsqu'il s'agit d'évaluer la prosocialité des enfants, voilà qu'il pourrait être intéressant lors d'éventuelles recherches de comparer les points de vue d'éducateurs masculins avec celui des éducatrices.

CONCLUSION

En somme, il est intéressant de constater que malgré les aléas rencontrés pour mener à bien ce mémoire, des résultats intéressants pour la psychoéducation ont été observés, particulièrement en ce qui a trait aux différences de sexe en matière de prosocialité.

Le fait d'avoir évalué la fidélité d'implantation du programme Brindami et l'utilisation d'un groupe témoin nous permettent d'attribuer les résultats observés sur les enfants à l'exposition au programme comme tel. Rappelons que, comme d'autres programmes visant l'acquisition d'habiletés sociales, le programme Brindami a eu un effet significatif sur la prosocialité, mais uniquement sur celle des filles. En effet, l'évaluation de l'implantation du programme Brindami révèle un haut niveau de fidélité et de qualité, notamment par l'obtention d'une moyenne de plus de 14 animations sur les 16 ateliers proposés. Ce constat est d'autant plus intéressant que depuis 2010 la recommandation est à l'effet de passer de 12 à 16 ateliers. Cette augmentation de l'intensité d'intervention pourrait expliquer l'obtention de résultats significatifs comparativement à la version du programme plus courte. Toutefois, l'hypothèse du manque d'intensité reste une piste pour expliquer le manque d'effets auprès des garçons. D'autres recherches seraient nécessaires afin d'expliquer ces différences.

Les résultats obtenus sont questionnants. Pourquoi les garçons n'ont pas présenté une amélioration de la prosocialité tout comme les filles? Sachant l'importance de développer la prosocialité afin de favoriser l'intégration sociale et plus tard, scolaire, et sachant que les différences en matière de sexe en terme d'agressivité sont existantes dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte (Archer, 2012), il apparaît primordial de savoir comment intervenir de façon plus efficace chez les garçons afin de favoriser le développement de la prosocialité comme facteur de protection.

La question de l'efficacité des programmes de promotions de la prosocialité chez les filles et les garçons ayant fait l'objet de peu de recherche, comme l'a démontré la recension effectuée pour ce mémoire. Considérant le défi que représente la nécessité d'intervenir auprès des enfants présentant des difficultés de comportements (intériorisés et/ou extériorisés) à développer leur prosocialité (Marchant et *al.*, 2007), il est important de connaître les éléments efficaces d'un programme qui permet une amélioration de la prosocialité et une diminution des difficultés de comportements. Cette recherche n'a pas pu identifier ces éléments en question, mais a permis de soulever des différences en termes d'effet entre les garçons et les filles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, S.F. (2009). A study of a violence prevention program in prekindergarten classrooms. *Children & Schools*, 31(3), 177-187.
- Archer, J. (2012). Différences sexuelles dans le développement de l'agressivité, de la petite enfance à l'âge adulte. In R. E. Tremblay, M. Boivin et Peters, R. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2012. Disponible : <http://www.enfant-encyclopedie.com/document/ArcherFRxp1.pdf>. Page consulté le 15 janvier 2013.
- Avenir d'enfants (2008). *Présentation des résultats de l'étude sur la maturité scolaire menée avec l'IMDPE dans les écoles de Magog à l'hiver 2008* – Québec Enfant. Document non publié.
- Berlin, L.J., Dunning, R.D. et Dodge, K.A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten : a randomized trial to test the efficacy of the Stars summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 247-254.
- Besnard, T., Capuano, F., Verlaan, P., Poulin, F. et Vitaro, F. (2009). Effet ajouté de la participation des pères à une intervention familiale. *Revue de psychoéducation*, 38(1), 15-43.
- Besnard, T., Houle, A.-A., Letarte, M.-J. et Blackburn-Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142.
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. In N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p.114-158). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Eryasa, J. et Boucher, I. (2012). Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGE. In N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 21-81). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. In J-P Lemelin, M.A. Provost, G.M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement Tome 1* (p.385-425). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cloutier, R. et Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 58, 377-393.
- Boursier, S., Coutu, S., Massé, D. et Vinet, I. (2011). *Brindami : Programmes de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans* (2e éd). Montréal : Centre de psychoéducation du Québec, (1ere éd. 1997)
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. et Herald, S.L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Burger, K. (2009). How does early childhood care and education affect cognitive development ? An international review of the effects of early interventions for children from different backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Committee for Children. (1991). *Second-Step : A Violence Prevention Curriculum, Preschool-Kindergarten*. Seattle : Committee for Children.
- Corsini, R.J. (2002). *The dictionary of psychology* (p.913). New York : Brunner/Routledge.
- Coutu, S., Bouchard, C. Émard, M-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant. In J-P Lemelin, M.A. Provost, G.M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement* (p.139-183). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Dubeau, D., Emard, M.-J. et Royer, N. (2010). *The effects of the Brindami early childhood education program*. Communication présentée au 8th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii January 7 – 10, 2010
- Coutu, S. et Guilbert, S. (2011, mai). *Les compétences socio-émotionnelles, un ingrédient clé de la réussite éducative!* Communication présentée au 79^e Congrès de l'ACFAS, Colloque 515 Petite enfance et réussite éducative, Sherbrooke, Canada.

- Dennis, K., Leotti, L., Payne, P.M et Pitts, S. (1998). *Creating a new generation of peacemakers : Turning conflict into peace in preschools and kindergarten*. Pinellas County, FL : CASA and the Haven of RCS.
- Developmental Crime Prevention Consortium (1999). *Pathways to Prevention : Developmental and Early Intervention Approaches to Crime in Australia*. Australian Government Publishing Service : Canberra.
- Domitrovich, C. E. et Greenberg M. T. (2003). Interventions préventives qui réduisent l'agressivité des jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 1-8). Montréal, Canada : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Récupéré le 15 décembre 2010 de : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/PeplerFRxp.pdf>
- Dumas, J.E. (2009). Les troubles du comportement. In J.E. Dumas (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 305-375). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (3^e éd.).
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation : Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Eisenberg, N. et Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology : Social, emotional, and personality development* (vol.3) (p.701-778). New York : John Wiley.
- Freiberg, K., Homel, R., Batchelor, S., Carr, A., Hay, I., Elias, G., et Teague R. (2005). Creating Pathways to Participation : A Community-Based Developmental Prevention Project in Australia. *Children & Society*, 19, 144-157.
- Freiberg, K., Lamb, C., Leech, M., Carr, H.A., Hay, I.A., Elias, G., Manning, M. Teague, R. et Batchelor, S. (2006). *The Pathways to Prevention Project: The first Five Years 1999-2004*. Sydney: Mission Australia and the Key Centre for Ethics, Law, Justice & Governance, Griffith University.
- Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 321- 341.

- Gouvernement du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012: portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Gouvernement du Québec (2014a). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec : Ministère de la famille.
- Gouvernement du Québec (2014b). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants : état des connaissances*. Québec : Institut national de santé public du Québec.
- Gouvernement du Québec (2014c). *Regard statistique sur les jeunes enfants du Québec*. Québec : Ministère de la famille.
- Groark, C. J., Mehaffie, K. E., McCall, R., et Greenberg, M. T. (2006). *Evidence-based practices and programs for early childhood care and education*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Hay, D.F. (1994). Prosocial Development. *Child Psychology and Psychiatry*, 55(1), 29-71.
- Heckman, J.J. (2014). The developmental origins of health. *Health Economics*, 21, 24-29.
- Janus, M. et Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1-22.
- LaFreniere, P.J. et Dumas, J.E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years : The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Lemay, L. et Coutu. S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde : synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. In N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 227-288). Collection Éducation à la petite enfance. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lindjord, D. (2002). Preschool Intervention Programs : Investing in the Future of Young Children. *Families and Society*, 9(5), 4-5.

- Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N. et Jimenez-Camargo, A. (2012). Interventions efficaces à la garderie ou à la maternelle pour prévenir l'agressivité chronique. In R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Canada : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2012 : 1-8. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Lochman-Boxmeyer-Powell-Kimenez-CamargoFRxp1.pdf>. Page consultée le 15 janvier 2013.
- Lynch, K. B., Geller, S. R. et Schimdt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3).
- Marchant, R. M., Solano, B.R., Fisher, A.K., Caldarella, P., Young, K.R. et Renshaw, T.L. (2007). Modifying socially withdrawn behavior: a playground intervention for students with internalizing behaviors. *Psychology in the Schools*, 44(8), 779-794.
- McMahon, S.D., Washburn, E.D., Yakin, J. et Childrey, G. (2000). Violence prevention : program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied of Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Montréal, Canada : Ministère de la Famille et des Aînés.
- Moffitt, T.E. et Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Petitclerc, A. et Tremblay, R.E. (2009). Childhood Disruptive Behaviour Disorders : Review of their Origin, Development, and Prevention. *La revue canadienne de psychiatrie*, 54(4), 222-231.
- Raikes, H.A., Robinson, J.L., Bradley, R.H. et Raikes, H.H. (2007). Developmental Trends in Self-regulation among Low-income Toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Royer, N. et Provost, M.A. (2004). La vie de groupe au préscolaire : aspects sociaux et affectifs. In N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p.65-82). Montréal, Gaëtan Morin

- Stefan, C.A. et Miclea, M. (2010). Prevention programs targeting emotional and social development in preschoolers : current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1103-1128.
- Stefan, C.A. et Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382-402.
- Tremblay, R. E. et Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental origins of aggression* (p. 83-106). New York: The Guilford Press.
- Universalis. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.universalis.fr/>>. Consulté le 10 septembre 2015.
- Venet, M., Bigras, M. et Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 163-167.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, 2 tomes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Webster-Stratton, C. (1996). Early intervention with videotape modeling: Programs for families of children with oppositional defiant or conduct disorder. In E.H. Hibbs et P.S. Jensen (dir), *Psychological treatments for children and adolescent disorder: Empirical based strategies for clinical practice* (p. 435-474). Washington: American Psychological Association.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.-J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness : evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

ANNEXE A
GRILLES DE RECENSION

Référence	Allen, S.F., (2009). A study of a violence prevention program in prekindergarten classrooms. <i>Children & Schools</i>, 31(3), 177-187			
Objectifs de l'étude / Hypothèses	<p>But : Évaluation-pilote de l'efficacité de la version préscolaire du programme <i>Peacemakers</i>.</p> <p>Hypothèse : Les enfants qui auront complété les 5 semaines du programme vont démontrer un changement dans l'utilisation de l'évitement des conflits (traduction libre de <i>conflict avoidance</i>), dans les habiletés de résolution de conflits et dans l'habileté à démontrer du respect aux autres.</p> <p>Question : Est-ce qu'il y a des variations dans les réponses des enfants au programme en fonction du sexe?</p>			
Devis				
Type devis / temps de mesures	Quasi-expérimental/ Pré-test/post-test (5 semaines d'intervalle)			
Échantillon				
Population source	États-Unis Écoles privées, majorité caucasienne (peu diversifié et non-représentatif de la population)			
Nombre de participants / Étendue âge	N=161 4 à 6 ans			
Sous-groupe		n	% selon sexe	Moyenne d'âge
	Groupe expérimental	101	51.5% garçons	4 ans (2%), 5 ans (98%)
	Groupe de comparaison (en attente de traitement) <i>*Moyenne d'âge plus basse dans le groupe de comparaison</i>	60	50% garçons	4 ans (21.7%), 5 ans (68,3 %), 6 ans (3.3 %)
Taux (%) de participation	Groupe expérimental : ND Groupe comparaison : ND			
Taux d'attrition	• Effet d'attrition mesuré : ND	-1 enfant dans le groupe expérimental.		
Variables à l'étude				

Variable indépendante	<p>Nom du programme : <i>Creating a New Generation of Peacemakers program</i> (Peacemakers)</p> <p>Intensité : 1 heure par semaine sur 5 semaines</p> <p>Animation : 2 intervenants formés animent les activités en groupe. Les éducatrices sont présentes durant ce temps.</p> <p>Description du programme : Programme créé dans le but d'être implanté dans les écoles, auprès des enfants d'âge préscolaire afin de promouvoir la non-violence, par l'enseignement de l'évitement des conflits, des habiletés de résolution de conflits et des valeurs comme le respect des autres et la tolérance. Prévention de la violence par l'augmentation des habiletés et des compétences positives et la diminution des problèmes de comportements et de l'agressivité (physique et relationnelle). Basé sur la théorie comportementale. Parents et éducatrices sont encouragés à renforcer les habiletés des enfants. Les parents reçoivent de l'information à chaque semaine sur les habiletés apprises, ainsi que des activités à réaliser dont des histoires à lire aux enfants.</p>	
	<p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ évitement des conflits ○ résolution de conflits ○ respect (écoute et compréhension de l'autre, unicité de chacun, sens des responsabilités) ○ reconnaissance des émotions 	<p>Stratégies éducatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ relaxation et respiration ○ cercles de paroles ○ vignettes ○ renforcement des habiletés ○ dessins ○ casse-tête ○ activités pour la maison ○ alliance avec les parents
Variable dépendante	<p>Prosociabilité : évitement des conflits, résolution de conflit, respect des autres, reconnaissance des émotions.</p> <p>Outil de mesure "maison": Questionnaire de 5 items créé à partir des habiletés visées par le programme Peacemakers. Chaque habileté est évaluée sur une échelle allant de 1 = jamais à 10 = à chaque fois. Consistance interne élevée (entre .89 et .93).</p> <p>Répondant : éducatrice</p>	
Analyse des données et résultats		
Stratégies d'analyse des données	<ul style="list-style-type: none"> • Test-t indépendant et pairé pour comparer les résultats au prétest et au post-test entre les groupes expérimental et comparaison, et pour les effets du sexe de l'enfant sur les résultats pour le groupe expérimental seulement. • Covariance (ANCOVA) pour contrôler les différences d'âge. • Contrôle de l'âge (afin d'observer si la variance entre le temps 1 et 2 est attribuable à la maturation). 	

Résultats	<ul style="list-style-type: none">• Il y a une différence significative entre les enfants du groupe expérimental et le groupe de comparaison sur quoi (19% de la variance accordée à l'exposition au programme, augmentation de chaque habileté pour les enfants du groupe expérimental (plus de 50% des enfants se sont améliorés).• Les garçons présentaient des résultats statistiquement plus faibles que les filles au pré-test et au post-test, mais ils ont progressés dans le même sens qu'elles.
Limites	<ul style="list-style-type: none">• Un seul outil a été utilisé afin de mesurer les effets et de plus, c'est un outil maison de seulement 5 items qui mesure exactement ce que le programme enseigne.• Les résultats sont basés sur un seul observateur (l'éducatrice) ce qui peut être source de biais.• Les enfants fréquentaient des écoles privées, (niveau socio-économique plus élevé) donc il est difficile de généraliser les résultats.

Référence	Berlin, L.J., Dunning, R.D. et Dodge, K.A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten : a randomized trial to test the efficacy of the « Stars » summer kindergarten orientation program. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> 26, 247-254			
Objectifs de l'étude / Hypothèses	But : examiner les effets du programme Stars. Hypothèse : la transition scolaire sera facilitée par la participation au programme, les enfants aimeront plus l'école. Objectif : explorer les effets du programme en fonction de données médiatrices.			
Devis				
Type devis / temps de mesures	Expérimental/ pré-test/post-test (5 mois plus tard)			
Échantillon				
Population source	États-Unis Enfants latino (langue espagnole) et afro-américains (anglais), écoles sélectionnées pour leur niveau élevé d'échec scolaire.			
Nombre de participants/ Étendue âge	N=100 4 à 6 ans			
Sous-groupes à l'étude		N	% selon sexe	Moyenne d'âge
	Groupe expérimental <i>*Plus de latinos dans le groupe expérimental</i>	60	43 % garçons	65 mois (4.88)
	Groupe de comparaison (en attente de traitement)	40	45 % garçons	65.28 mois (3.24)
Taux de participation (%)	Participants présents à une moyenne de 17/19 activités (SD=2.76)			
Taux d'attrition	• Effet d'attrition mesuré : oui	3% de données démographiques manquantes 12% de données manquantes sur les comportements		
Variables à l'étude				
Variable indépendante	Nom du programme : Stars Intensité : 19 jours sur 4 semaines, 5h25 heures par jour. Animation : par les éducatrices et une assistante qui ont suivi la			

	<p>formation, en classe (groupes de 11-13 enfants). Description du programme : Programme de prévention intensif conçu pour faciliter la transition vers l'école, particulièrement dans les milieux défavorisés et les minorités culturelles en milieu urbain. Il souhaite promouvoir la compétence sociale des enfants, les habiletés <i>pré-litteracy et pre-numeracy</i> et les routines scolaires. Il est basé sur le programme Second-Step (Committee for and Children, 1989, 2003) et sur les théories comportementales.</p>	
	<p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ résolution de problème ○ régulation des émotions ○ autocontrôle ○ respect des règles et routines de classe ○ habiletés à la lecture et aux chiffres 	<p>Stratégies éducatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ND
Variable dépendante	<p>Variable de la prosociabilité (incluse dans une évaluation plus globale de la transition scolaire) Outil maison : 3 aspects mesurés (1 item par aspect) de façon qualitative, au post-test, soit trois semaines après l'entrée à la maternelle, sur une échelle de type Likert en 5 points. Répondants: éducatrice et parent (mère). Validité non-établie.</p>	
Analyse des données et résultats		
Stratégies d'analyse des données	<p>Modèle de régression linéaire niché en contrôlant les difficultés de comportements et les données socio-démographiques au temps 1.</p> <p>Les difficultés de comportements ont été mesurées à partir de la version abrégée du Swanson, Nolan et Pelham (SNAP, Swanson et Pelham, 1988). Les comportements se regroupant sous les échelles a) attention b) opposition et c) difficultés de comportements. Ils sont évalués sur une échelle de 4 point. Répondant parent (mère). Bonnes qualités psychométriques.</p>	
Résultats	<p>Interaction significative entre sexe de l'enfant et la participation au programme, les filles du groupe expérimental ont vécu une transition vers l'école plus facile que celles du groupe contrôle. Les garçons ont connu une amélioration (non-significative) dans le même sens, selon l'éducatrice. La mère n'a pas noté de différences significatives quant à la transition.</p>	
Limites de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'information sur la fidélité d'implantation; • Un outil sans validité établie a été utilisé; • Pas d'informations sur les stratégies éducatives utilisées. 	

Référence	<p>Freiberg, K., Homel, R., Batchelor, S., Carr, A., Hay, I., Elias, G., et Teague R. (2005). Creating Pathways to Participation : A Community-Based Developmental Prevention Project in Australia. <i>Children & Society</i> 19, 144-157 ***En complément aux informations manquantes dans l'étude précédemment citée, H.R., Freiberg, K., Lamb, C., Leech, M., Carr, H.A., Hay, I.A., Elias, G., Manning, M. Teague, R. et Batchelor, S. (2006). <i>The Pathways to Prevention Project: The first Five Years 1999-2004. Sydney: Mission Australia and the Key Centre for Ethics, Law, Justice & Governance, Griffith University.</i></p>			
Objectifs de l'étude / Hypothèses	Évaluer si le programme améliore les comportements des enfants.			
Devis				
Type devis / temps de mesures	Quasi-expérimental 3 temps de mesure, mesures de base (T1), prétest (T2), post-test (T3) 3 années de collectes de données (de 2001 à 2003)			
Échantillon				
Population source/ Étendue d'âge	Australie À risque (milieu défavorisé et multiethnique) 7 écoles 4-5 ans			
Nombre de participants	N = 597			
Sous-groupe à l'étude		N	% selon sexe	Moyenne d'âge
	groupe intervention	444	(50 %)	4-5 ans
	groupe comparaison	203	(50 %)	4-5 ans
Taux de participation (%)	ND			
Taux d'attrition	Effet d'attrition mesuré : 597 / 647			
Variables à l'étude				
Variable indépendante	<i>Preschool Intervention Program (PIP)</i> Animation : spécialistes qui animent dans la classe. Description du programme : Programme qui s'applique dans le cadre de la transition vers l'école, en groupe-classe. Promouvoit la communication et les compétences sociales (dans le but de prévenir les problèmes de comportement et la communication faible) afin de			

	<p>favoriser la réussite scolaire.</p> <p>Volet communication : désigné pour améliorer le langage de base et les habiletés de communication. L'évaluation initiale permet d'obtenir un profil individuel pour chaque enfant. Par la suite, un spécialiste dresse la séquence appropriée afin que l'enfant améliore son niveau de langage. Par la suite, des activités sont réalisées en petits groupes de maximum 4 enfants. Support individualisé basé sur l'approche de Vygotski. Jeux et lecture. Durée : ND sur 30 semaines</p> <p>Volet habiletés sociales : désigné pour promouvoir les comportements prosociaux, les relations positives avec les pairs et les habiletés de résolution de problème. Par le développement de ces habiletés la sévérité et la fréquence des difficultés de comportements vont diminuer et améliorer l'ambiance de groupe. Inspiré des programmes <i>Preschool PALS</i> (Cooper et al., 2001) et <i>the Incredible Years Child Training Program</i> (IYCTP, Webster-Stratton, 1996). 30-40 minutes par semaine, sur 14 semaines.</p> <p>Les enfants ont reçu un ou l'autre des volets communication ou habiletés sociales</p>	
	<p>Contenu volet habiletés sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interprétation de l'information sociale ○ Résolution de problème ○ Contrôle des émotions et de l'impulsivité ○ Empathie <p>Volet communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Augmentation du langage abstrait 	<p>Moyens pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entraînement direct ○ Activités d'enrichissement quotidiennes ○ Matériel et supervision pour l'éducatrice ○ Activités pour les parents ○ Jeux et livres
Variable dépendante	<p>Variables :</p> <p>Difficultés de comportements de l'enfant : Le Rowe Behaviour Rating Inventory (RBRI), (Rowe and Rowe, 1995) a été utilisé pour mesurer les comportements extériorisés. Répondant éducatrice. Bonnes qualité psychométriques.</p> <p>Prosocialité: The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Gooman, 1997). Procure un score composite (problèmes de conduite, hyperactivité-inattention, <i>emotional symptoms</i> et difficultés avec les pairs). 25 items, notés entre 0 et 3, indique un niveau total de difficultés, plus le score est bas, plus il indique un ajustement positif, plus il est élevé plus l'ajustement est pauvre. Procure aussi un score du niveau de comportements prosocial et les relations positives avec les pairs.</p>	
Analyse des données et résultats		

Stratégies d'analyse des données	Analyse de covariance (ANCOVA) pour mesurer l'effet du programme sur les comportements au post-test (prétest contrôlé) : 2x (groupe intervention vs comparaison) x2 (sexe de l'enfant : garçon vs fille).
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • ANCOVA démontre des résultats significatifs pour le groupe expérimental et en fonction du sexe. • En fonction du sexe : Effet positif du programme PIP sur la réduction du niveau de difficulté de comportement significatif pour les garçons mais pas pour les filles. • Amélioration significative des habiletés sociales pour les garçons et pas pour les filles.
Limites de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'y a pas de distinction entre les effets des deux volets du PIP, parce que les études préliminaires ne démontrent pas de différences entre les deux.

Référence	McMahon, S.D., Washburn, E.D., Yakin, J. et Childrey, G., (2000). Violence prevention : program effects on urban preschool and kindergarten children. <i>Applied of Preventive Psychology</i>, 9, 271-281			
Objectifs de l'étude / Hypothèses	Comparer les effets d'un programme de prévention de la violence en fonction de l'âge des enfants, soit un groupe préscolaire et un groupe maternelle.			
Devis				
Type devis / temps de mesures	Quasi-expérimental/ pré/post-test (automne/printemps)			
Échantillon				
Population source	États-Unis À risque (milieu défavorisé), enfants qui se qualifiaient pour le petit-déjeuner gratuit à l'école.			
Nombre de participants	N=109			
Sous-groupe à l'étude		N	% selon sexe	Moyenne d'âge
	Préscolaire	56	41.1% garçons	3-5 ans
	Maternelle	53	43.4% garçons	4-7 ans
	<i>Comparaison entre deux groupes interventions. Groupes différents (ratio, origine, âge). Les enfants plus vieux démontraient une différence au niveau des difficultés de comportements au post-test (plus élevées) que les plus jeunes, mais aucune variance en fonction du sexe.</i>			
Étendue d'âge	3 à 7 ans.			
Taux de participation (%)	ND, mais il est mentionné qu'il y a eu un fort taux d'absentéisme, particulièrement en fin d'année scolaire.			
Taux d'attrition	• Effet d'attrition mesuré : ND	Haut niveau d'absentéisme à la fin de l'année scolaire		
Variables à l'étude				
Variable indépendante	<i>Second-Step : a violence-prevention program</i> (Committee for Children, 1991) Intensité : 2 rencontres de groupe par semaine (durée de 20 minutes), représentant 14 semaines sur l'année scolaire. Animation : intervenants formés. Description du programme : Programme créé dans le but de diminuer les comportements agressifs			

	<p>et augmenter les comportements prosociaux des enfants du primaire. Il comporte 3 volets (empathie, gestion de l'impulsivité et gestion de la colère) pour un total de 28 activités.</p> <p>Programme déjà évalué dans le passé pour son efficacité.</p>	
	<p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • empathie • gestion de l'impulsivité • gestion de la colère 	<p>Moyens pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques des habiletés • Vignettes • Jeux de rôles • Entraînement direct
Variable dépendante	<p>VD: Connaissances, habiletés sociales, problèmes de comportements</p> <p>Entrevue semi-structurée, individuelle avec les enfants, durée de 20 minutes (développée par Second-Step). Pour évaluer les connaissances et les habiletés au niveau de l'empathie, le contrôle de l'impulsivité, la résolution de problèmes et la gestion de la colère. 20 questions et 5 photos et questions spécifiques. Réalisée par des spécialistes formés. Validité et fidélité de l'instrument non établie.</p> <p>- <i>Social skill Rating System</i> (SSRS), (Gresham et Elliott, 1990). Mesure les habiletés sociales et les problèmes de comportement. Les éducatrices ont rempli le questionnaire pour chaque enfant. Bonnes qualités psychométriques, coefficients entre .82 et .94 pour les différentes échelles.</p> <p>- Observations comportementales directes: entre deux heures et quatre heures d'observation par classe. À intervalle de 5 minutes: observations des comportements (agression verbale et physique, comportements dérangeants) par des spécialiste formés. La qualité de l'outil n'a pas été évaluée, mais des accords interjuges ont été réalisés et représentent de bons résultats. L'échelle de l'agression verbale est plus faible que les autres. Accords interjuges au prétest: .83 (comportements dérangeants), .61 (agression verbale), .73 (agression physique). Accords interjuges au posttest: .85 (comportements dérangeants), .79 (agression verbale), .81 (agression physique).</p>	
Analyse des données et résultats		
Stratégies d'analyse des données	<p>Contrôle des différences entre les filles et les garçons au temps 1.</p> <p>Régression multiples linéaires : données démographiques, variation des participants au prétest à l'entrevue et au SSRS</p> <p>ANOVAs : pour mesurer l'évolution dans le temps et les données</p>	

	<p>recueillis (SSRS et habiletés sociales et problème de comportement).</p> <p>MANOVAs : pour observer l'évolution dans le temps et les observations comportementales (agression verbale, agression physique, comportements dérangeants)</p>
Résultats	<p>Entrevues : Augmentation significative des connaissances. Les enfants plus âgés ont eu de meilleurs résultats. Pas de différence significative selon le sexe des enfants.</p> <p>Échelles habiletés sociales : Pas d'effets significatifs. Pas de différence significative selon le sexe des enfants.</p> <p>Échelle problème de comportements : Diminution significative des comportements négatifs dans le temps pour les enfants préscolaires. Mais augmentation significative des comportements dans le temps pour les enfants d'âge scolaire. Pas d'effet d'interaction du sexe.</p> <p>Observations : Diminution significative des comportements négatifs dans le temps</p> <p>.</p>
Limites de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme <i>Strong families</i> fut donné en parallèle aux parents, mais aucune information quant à la mesure de l'implantation du programme. Résultats non distingués en fonction des deux volets; • Les deux groupes n'étaient pas équivalents au temps 1 sur plusieurs mesures.

Référence	Stefan, C.A. et Miclea, M., (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. <i>Psychology in the Schools</i> , 50(4), 382-402			
Objectifs de l'étude / Hypothèses	Évaluer l'effet d'un programme de prévention universel sur les comportements extériorisés des enfants. Hypothèses : Le programme va augmenter les compétences sociales (prosocialité) et émotionnelles, et diminuer les problèmes extériorisés et intériorisés. Le fait d'ajouter un volet parental intensif va augmenter l'implication des parents et ainsi augmenter les résultats auprès des enfants.			
Devis				
Type devis / temps de mesures	Expérimental pré-test / post-test (5 mois plus tard)			
Échantillon				
Population source	Enfants d'origine Roumaine, Caucasiens, avec représentation des groupes ethniques Populationnelle			
Nombre de participants / Étendue d'âge	N=204* *Groupes équivalents quand on regroupe ensemble les participants à statut socioéconomique faible et modéré.			
Sous-groupes à l'étude = N		N	% selon sexe	Moyenne d'âge
	Groupe expérimental	121	(47.2 % garçons)	Moyenne de 50.7 mois (SD=0.50)
	Groupe de comparaison (en attente de traitement)	83	42 % garçons)	Moyenne de 48.6 mois (SD=0.53)
Taux de participation (%)	Participants présents à minimum 75% des activités.			
Taux d'attrition	<ul style="list-style-type: none"> Effet d'attrition mesuré : oui Groupe expérimental : -26% n'ont pas complété le post-test. N=89 (42 garçons) Groupe comparaison : -17% n'ont pas complété le post-test. N=69 (29 garçons) 			
Variables à l'étude				
Variable indépendante	Nom du programme : Social-Emotional Prevention program (SEP, Stefan et Miclea, année inconnue). Inspiré du programme Fast Track, adapté aux enfants roumains. Intensité : 37 ateliers (nombre d'heures par semaine/atelier pas mentionné)			

	<p>Animation : par les éducatrices qui ont suivi la formation, en classe, (groupes de 20-25 enfants)</p> <p>Description du programme : Programme de prévention universelle. Vise à augmenter les habiletés sociales et émotionnelles et diminuer les problèmes de comportements. Programme créé à partir des programmes <i>Fast Track</i> et <i>The Incredible Years</i>. Inclusion des jeunes démontrant des compétences plus faibles dans le but de leur faire bénéficier des interactions avec des pairs plus pro-sociaux. Mesures de la fidélité de l'implantation. Présence d'un manuel.</p>	
	<p>Contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ reconnaissance des émotions ○ régulation des émotions ○ respect des règles ○ résolution de problème ○ comportements pro-sociaux 	<p>Stratégies éducatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ jeux de rôles ○ marionnettes ○ histoires ○ vignettes éducatives ○ stratégies comportementales
Variables dépendantes	<p>Répondant enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Affective Knowledge Test</i> (AKT; Denham, 1986), version modifiée, qualités psychométriques élevées (entre .84 et .95). • <i>Social Problem Solving Test</i> (SPST-R; Webster-Stratton, 1990), version modifiée, qualités psychométriques élevées (entre .81 et .95). • <p>Répondant éducatrice:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Social Competence Screening for Preschoolers-Teacher Form</i> (SCS-T) et <i>Emotion Competence Screening for Preschoolers-Teacher Form</i> (ECS-T) (Miclea et al., 2010) = qualités psychométriques élevées (.88 à .93). • <i>Social Competence and Behavior Evaluation-Preschool Edition</i> (SCBE ; LaFrenière et Dumas, 1995) = bonnes qualités psychométriques (.79 à .87). • <p>Répondant parent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Social Competence Screening for Preschoolers-Parent Form</i> (SCS-P) et <i>Emotion Competence Screening for Preschoolers-Parent Form</i> (ECS-P) (Miclea et al., 2010) = qualités psychométriques moyennes (.71 à .74). • <i>Social Skills Rating System-Preschool</i> (Parent form; SSRS; Gresham et Elliott, 1990) = bonnes qualités psychométriques (.85 à .87). • <i>Problem summary scale from the SSRS</i> (Gresham et Elliott, 1990) .73 à .77. 	

Analyse des données et résultats	
Stratégies d'analyse des données	Modèle de régression linéaire
Résultats	<p>Les enfants exposé à l'intervention ont fait des gains significatifs dans les habiletés à nommer les émotions, à reconnaître les émotions et à trouver des solutions positives pour les situations conflictuelles.</p> <p>Du point de vue des éducatrices: une amélioration significative de la compétence sociale et émotionnelle et une diminution des comportements extériorisés.</p> <p>Du point de vue des parent: une diminution significative des comportements extériorisés.</p> <p>Aucun résultat significatif en fonction du sexe de l'enfant.</p>
Limites de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un volet parent pouvant influencer les résultats car non-distingué de l'intervention de groupe;

Référence	Webster-Stratton, C., Reid, M.-J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness : evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. <i>The journal of Child psychology and psychiatry</i>, 49(5), 471-488			
Objectifs de l'étude/ Hypothèses	Que les enfants des associés aux éducatrices qui auront reçu le training vont démontrer plus d'habiletés de lectures et moins de problème de conduite que les enfants du groupe contrôle.			
Devis				
Type devis /temps de mesures	Expérimental/ Pré-test/post-test (automne et printemps) 4 temps de mesure sur 4 années consécutives, environ 6 mois d'intervalle			
Échantillon				
Population source	États-Unis Population, mais inclus des participants de niveau clinique. Niveau socio-économique faible, présence de multiculturalisme.			
Nombre de participants/ Étendue d'âge	N=636 Groupe expérimental et groupe comparaison : (35 à 101 mois, moyenne de 63.7 mois, SD=12,7)			
Sous-groupe + N		N	% selon sexe	Moyenne d'âge
	Groupe expérimental	323	50% garçons	*voir plus bas
	Groupe de comparaison (en attente de traitement) <i>*groupes équivalents</i>	313	50% garçons	*voir plus bas
Taux de participation (%)	Groupe expérimental : en moyenne 27/30 ateliers ont été animés, 30 vignettes ont été utilisées et 25 activités de groupes ont été réalisées en moyenne.			
Taux d'attrition	Effet d'attrition mesuré : ND			
Variables à l'étude				
Variable indépendante	<i>Dinosaur School, The Dina Dinosaur social skills and problem solving curriculum</i> Intensité : 30 ateliers par année scolaire, 2x par semaine, 15-20 minutes. Animation : par les éducatrices qui ont reçu la formation et co-animation par spécialistes formés. Description du programme : Créé dans le but de promouvoir les compétences sociales, l'auto-régulation et les comportements positifs à l'école.			

	<p>L'éducatrice anime les ateliers en grand groupe, puis les enfants pratiquent les nouvelles habiletés en petits groupes par la suite.</p> <p>* La fidélité d'implantation a été évaluée par <i>monitoring</i>, des protocoles sous forme de liste à cocher étaient complétés après chaque atelier par un chercheur, le manuel du programme était disponible, protocole standardisé pour la formation des éducatrices, animation observée par des superviseurs certifiés, etc. (page 478)</p>	
	<p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage des règles à l'école • Comment réussir à l'école • Empathie • Résolution de problèmes interpersonnels • Gestion de la colère • Habiletés sociales • Habiletés de communication 	<p>Stratégies éducatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marionnettes • <i>Modeling</i> par support vidéo • devoirs • Jeux éducatifs pour stimuler les apprentissages • Pictogrammes • Jeux de rôle • Devoirs
Variable dépendante	<ul style="list-style-type: none"> • Variable "<u>Prosocialité et difficultés de comportements</u>": • <u>Observation globale de 6 construits</u>: a) total des difficultés de comportements extériorisé b) désengagement de l'enfant dans les activités (% de temps) c) jeux sociaux (% de temps) d) comportements positifs de l'enfant envers l'éducatrice e) comportements positifs de l'enfant envers les pairs f) implication auprès des pairs (% de temps) • <u>Outil</u>: <i>Multiple Option Observation System for Experimental Studies</i> (MOOSE) (Tapp, Wehby et Ellis, 1995) version révisée par l'équipe de chercheurs de Webster-Stratton. Observations structurées et non-structurées (2x 30 minutes) de la fréquence des comportements par un observateur externe. Qualités psychométriques bonnes. • Variable "<u>habiletés de lecture</u>", inclus les capacités d'auto-régulation émotionnelles et la prosocialité. • <u>Outil</u>: <i>Code Observation of Adaptation-Revised</i> (COCA-R, Werthamer-Larsson, Kellam et Oveson-McGregor, 1990). Évalué par un spécialiste. Mesure 36 items pour obtenir un score total d'habiletés de lecture. Période d'observation de 30 minutes par un observateur externe Consistance interne de .92, accord interjuges de .80, ce qui représente une bonne qualité 	

	psychométrique.
Analyse des données et résultats	
Stratégies d'analyse des données	Modèle de régression linéaire niché (mesures-participants, participants-classes, classes-éducatrices) Analyse des résultats de la première année de participation de l'éducatrice.
Résultats	Les résultats indiquent que les enfants ont démontré une meilleure compétence sociale, plus d'autocontrôle et moins de problèmes de comportements après l'intervention comparativement au groupe contrôle. Aucun résultat significatif en fonction du sexe de l'enfant.
Limites de l'étude	-

ANNEXE B JOURNAL DE BORD

GRILLE DE SUIVI DU PROGRAMME BRINDAMI



1

Atelier # 1 PRENDRE CONTACT	
Date : _____ <small>jour et mois</small>	Nombre d'enfants présents : /
1. Durée de l'atelier :	
5 à 10 minutes <input type="checkbox"/> 10 à 15 minutes <input type="checkbox"/> 15 minutes et plus <input type="checkbox"/>	
2. Utilisation du matériel visuel	
Marionnette Brindami <input type="checkbox"/> Affiche de couleur <input type="checkbox"/> Jeu du local <input type="checkbox"/>	
Autres : _____	
3. Contenu de l'atelier avec Brindami	
Retour prévu <input type="checkbox"/> Interaction avec les enfants <input type="checkbox"/>	
Chanson <input type="checkbox"/> Bricolage proposé <input type="checkbox"/>	
Autre _____	
4. Appréciation de l'atelier par les enfants sur une échelle de 1 à 5	
1 = Je n'ai pas pu terminer l'atelier 2= Pas apprécié 3= Apprécié de quelques-uns	
4= Apprécié de tous 5= Très apprécié de tous	
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1; border-bottom: 1px solid black; position: relative;"> <div style="position: absolute; left: -10px; top: 50%; transform: translateY(-50%);">1</div> <div style="position: absolute; left: 20%; top: 50%; transform: translateY(-50%);">2</div> <div style="position: absolute; left: 40%; top: 50%; transform: translateY(-50%);">3</div> <div style="position: absolute; left: 60%; top: 50%; transform: translateY(-50%);">4</div> <div style="position: absolute; left: 80%; top: 50%; transform: translateY(-50%);">5</div> <div style="position: absolute; right: -10px; top: 50%; transform: translateY(-50%);">→</div> </div> </div>	
5 . Commentaires et remarques	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

**Atelier # 1 RÉINVESTISSEMENT**

1. Depuis l'Atelier # 1 avez-vous eu l'occasion de faire du réinvestissement dans les moments de vie ? Oui Non

Si oui, combien de fois durant une semaine :

moins de 5 fois 5-9 fois 10-14 15 et plus

2. Activités de réinvestissement faites entre deux ateliers

La boîte à surprise La boîte de massage Mitaines à câlins

Marionnettes à coucou Le jeu de l'étoile Je m'appelle

Autres :

3. Liens avec les parents et matériel envoyé

Message de Brindami pour les parents

Pistes pour les parents

Autres _____

ANNEXE C ÉVALUATION ÉTHIQUE

Bonjour,

Le comité s'est penché sur la question de la nécessité de soumettre une demande d'évaluation éthique pour votre projet intitulé *Les effets des programmes universels de la promotion de la prosocialité chez les enfants, garçons et filles, d'âge préscolaire*.

La *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)* précise dans l'article 2.2.3 que : « Il n'y a pas lieu de faire évaluer par un CÉR un projet de recherche fondé exclusivement sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes ou de matériel biologique humain anonyme, à condition que les procédures de couplage, d'enregistrement ou de diffusion ne créent pas de renseignements identificatoires. »

À la lumière des informations fournies et à la suite de l'examen des documents soumis, le comité constate que :

- l'étude proposée est basée exclusivement sur l'utilisation de données ayant été recueillies dans le cadre d'autres projets; les données du groupe intervention ont été recueillies par l'organisme partenaire et les données du groupe contrôle ont été recueillies dans le cadre d'une recherche ayant reçu l'approbation éthique de notre CÉR en juin 2009 (dernier renouvellement juin 2011) (No. Réf. : CER-ESS 2009-26);
- les données utilisées dans le cadre de ce mémoire ont été rendues anonymes;
- il était mentionné dans le projet de recherche (No. Réf. : CER-ESS 2009-26) que les données rendues anonymes pourraient être utilisées dans le cadre de mémoires ou de thèses de doctorat d'étudiants qui sont supervisés par la chercheuse responsable de cette recherche;
- l'étude ne requiert pas de collecte de données supplémentaire et pour laquelle

on devrait recontacter les participants;

- l'étude ne requiert pas de couplage de données qui pourrait créer des données identificatoires;
- la diffusion des résultats ne crée pas de renseignements identificatoires.

Pour ces raisons, nous jugeons que ce projet n'a pas à être évalué par le comité d'éthique de la recherche.

Le comité vous remercie d'avoir porté cette demande à son attention, vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie d'accepter ses salutations distinguées.

Carole Coulombe

*Coordonnatrice à l'éthique de la recherche Comité d'éthique de la recherche –
Lettres et sciences humaines Comité d'éthique de la recherche – Éducation et
sciences sociales Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création
Université de Sherbrooke*

