

# Apprendre à penser pour mieux résoudre les conflits interpersonnels en classe maternelle

Nicole Royer and Jean-Denis Desrosiers

Volume 14, Number 1, 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900586ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900586ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Royer, N. & Desrosiers, J.-D. (1988). Apprendre à penser pour mieux résoudre les conflits interpersonnels en classe maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 83–96. <https://doi.org/10.7202/900586ar>

Article abstract

The aim of this research is to analyze a program used to train social skills at the kindergarten level. The capacity to think of alternative solutions to problems served as the pre- and post-test measure. The authors present an analysis of the results as well as the influence of the context in which the research was conducted. The pertinence of this type of intervention as a community service program that could be useful in preventing social adjustment difficulties is discussed.

# Apprendre à penser pour mieux résoudre les conflits interpersonnels en classe maternelle

Nicole Royer et Jean-Denis Desrosiers\*

**Résumé** — Cette recherche a pour but d'analyser un programme d'entraînement aux habiletés sociales en classe maternelle. Les mesures effectuées par les prétest et post-test portent sur la capacité de penser à des solutions alternatives aux problèmes proposés. Les auteurs analysent ces résultats, l'influence du contexte d'application de la recherche et la pertinence de cette intervention comme mode de service communautaire valable pour prévenir les difficultés d'adaptation sociales futures.

**Abstract** — The aim of this research is to analyze a program used to train social skills at the kindergarten level. The capacity to think of alternative solutions to problems served as the pre- and post-test measure. The authors present an analysis of the results as well as the influence of the context in which the research was conducted. The pertinence of this type of intervention as a community service program that could be useful in preventing social adjustment difficulties is discussed.

**Resumen** — Este estudio analiza un programa de entrenamiento al aprendizaje de habilidades sociales en el jardín infantil. Las medidas usadas en los pre-test y post-test se refieren a la capacidad de pensar en soluciones alternativas a los problemas propuestos. Los autores analizan los resultados, la influencia del contexto de aplicación de la investigación, y la pertinencia de esta intervención como un modo de servicio comunitario útil para prevenir dificultades de adaptación social futuras.

**Zusammenfassung** — Das Ziel dieser Untersuchung ist die Analyse eines Programms zur Einübung sozialer Fertigkeiten in der Vorschulklasse. Die im Vor- und Nachtest angewandten Messungen betreffen die Fähigkeit, an Alternativlösungen für die gestellten Probleme zu denken. Die Verfasser untersuchen diese Ergebnisse, den Einfluss des Anwendungskontextes der Arbeit, sowie die Richtigkeit dieser Intervention als mögliche Sozialmassnahme, um künftige Anpassungsschwierigkeiten in der Gesellschaft zu vermeiden.

Le nombre de publications touchant l'entraînement aux habiletés sociales chez les jeunes a beaucoup augmenté ces dernières années (voir Poteat et Ironsmith, 1983). On peut penser que les acteurs du monde de l'éducation nourrissent beau-

---

\* Royer, Nicole: professeure, Université du Québec à Rimouski  
Desrosiers, Jean-Denis: professeur, Université du Québec à Rimouski.

coup d'attente face aux développements possibles dans ce secteur. Comme le signale Wine (1981), la notion de compétence sociale offre l'avantage de relier l'individu au système social dans lequel il s'insère. Le présent article discute d'une intervention préventive en maternelle touchant la capacité de résolution de problèmes interpersonnels.<sup>1</sup>

La problématique de la prévention en santé mentale est loin d'être circonscrite dans la totalité de ses composantes et paramètres. Néanmoins deux orientations principales imprègnent les stratégies mises à l'essai jusqu'à maintenant (Kornberg et Caplan, 1980; Nadeau, 1983). L'une vise à augmenter la compétence des individus, l'autre à modifier les facteurs externes susceptibles de mettre en péril le bien-être des personnes. L'entraînement aux habiletés sociales s'inscrit donc dans cette première voie, et pour cause, car un nombre impressionnant de recherches tendent à démontrer que la capacité de nouer des relations interpersonnelles satisfaisantes en bas âge permet de prédire l'adaptation sociale future (voir Barrios, 1980; Bedell, Archer et Marlowe, 1980; Cartledge et Milburn, 1980; Conger et Conger, 1982; Kurdek, 1982). Signalons toutefois que des doutes persistent quant à la validité de ce facteur de prédiction (Shepherd, 1983; Spence, 1983).

Tenter de définir la compétence sociale implique un travail d'envergure. Lorsqu'on considère les définitions proposées à travers les écrits (Conger et Conger, 1982; Loranger *et al.*, 1982; Shepherd, 1983; Spence, 1983; Zigler et Seitz, 1980), on ne peut qu'en constater la multiplicité et inférer ou relever l'influence de cadres théoriques variés, plus ou moins conciliables. Elles peuvent cependant se rejoindre dans une perspective englobante qui met de l'avant la capacité d'interagir avec autrui de manière socialement acceptée ou valorisée, et aussi de manière profitable pour soi, mutuellement profitable ou profitable pour les autres (traduction personnelle de la formulation de Cartledge et Milburn, 1980).

Une analyse des programmes d'intervention préventive permet d'identifier, de manière directe, les éléments de la compétence sociale sur lesquels ont porté jusqu'alors les efforts de prévention. Un récent relevé des écrits (Royer, 1984) dégage trois types de programmes d'intervention. Premièrement, ceux qui proposent des attitudes, des solutions et des comportements jugés efficaces par leurs auteurs; deuxièmement, ceux qui favorisent l'acquisition d'habiletés qui rendent les jeunes aptes à réfléchir sur les événements sociaux qu'ils rencontrent et à faire le choix de leur action; troisièmement, ceux qui visent à la fois l'acquisition de comportements spécifiques et d'habiletés générales. Néanmoins, aucun n'est à l'abri des questionnements éthiques, tant en ce qu'ils impliquent une plus ou moins grande ingérence dans les acquis personnels et culturels des jeunes qu'en ce qu'ils commandent parfois des décisions administratives difficiles en regard des bénéficiaires de services thérapeutiques (Nelson, Potasznik et Bennett, 1983).

Comme on peut s'y attendre, les orientations des programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont rarements pures, du moins dans leurs appli-

cations (Ladd et Mize, 1983), et les tendances sont de plus en plus à la mixité des cibles (Spence, 1983), comme c'est le cas pour l'intervention que nous proposons d'analyser dans les lignes qui suivent.

### *Description du programme expérimenté*

Le programme expérimenté a pour nom: Programme de développement des processus cognitifs de résolution de problèmes interpersonnels chez les jeunes en maternelle (Royer et Royer, 1984, pour la traduction et l'adaptation). Il s'inspire largement des travaux de Shure et Spivack (1974a) caractérisés par leur portée exclusive sur le processus de résolution de problèmes, à savoir penser à des solutions alternatives, penser aux conséquences et aux moyens possibles, choisir une action-réponse. Les recherches de ces auteurs, en ce qui a trait aux enfants d'âge préscolaire, comptent parmi les plus citées et les plus discutées (Krasnor et Rubin, 1981; Pellegrini et Urbain, 1985). Leur programme comporte une cinquantaine d'activités, d'une durée moyenne de vingt minutes, bâties pour la discussion en petit groupe. De ce programme, nous avons traduit et adapté une trentaine d'activités. Comme notre expérimentation débutait en janvier, nous avons retranché, après avoir consulté les enseignantes participantes, plusieurs activités touchant l'acquisition de préalables langagiers. Celles-ci estimaient aussi trop onéreux de s'engager à préparer et à animer cinquante sessions, d'autant plus que certaines activités, selon le script original, demandaient à être répétées: un compromis satisfaisant pour toutes les parties incluait une trentaine d'activités.

Les modifications au script original sont de différents ordres: uniformisation des rôles attribués aux filles et aux garçons, changements dans les références aux situations et aux jouets, omission d'activités jugées peu susceptibles de soulever l'intérêt des jeunes, version simplifiée des directives aux enseignantes et ajout de la modalité du jeu de rôle. Le matériel a été conçu sur place. La figure 1 donne un échantillon des activités puisé au manuel de l'animateur.

Les thèmes centraux des jeux et activités retenus sont les suivants:

- les principales notions langagières à la base de la capacité de résolution de problèmes (préalables),
- les émotions de joie, de tristesse et de colère,
- les circonstances entourant les émotions,
- les différences individuelles,
- les façons de connaître les autres,
- les conséquences des comportements.

### *Visées de l'expérimentation*

C'est un intérêt pour l'implantation de programmes de prévention auprès des jeunes qui nous a conduits aux travaux de Shure et Spivack (1974a). Ce

JOUR 28	BUT
<p><b>ACTIVITÉ 24: POURQUOI-PARCE QUE.</b>  <b>MATÉRIEL:</b> images 24-25.</p>	<p>En plus de découvrir que les conséquences doivent être comprises en termes de cause et effet, «Jean a frappé Éric PARCE QUE Éric a d'abord frappé Jean», il est important que les enfants apprennent à penser de façon à bien voir la connexion causale reliant un acte et sa conséquence. L'activité 24 encourage l'enfant à voir «plus loin» que ce qui est facilement remarquable, évident, lorsqu'il s'agit de comprendre un événement (par exemple, «bien regarder toute l'image dans le but de trouver des éléments qui nous expliqueraient pourquoi la petite fille est tombée de sa bicyclette»). (Dans un coin de l'image, il y a un arbre qui pourrait nous donner un indice).</p> <p>Le mot PEUT-ÊTRE devient important dans les «cause-et-effet» des relations humaines. On n'est pas toujours certain des causes d'une situation interpersonnelle «x». Les concepts POURQUOI-PARCE QUE sont aussi utiles dans des situations où le problème aurait pu être évité: «Je suis tombé parce que je courais trop vite».</p>
SCRIPT	CONSEILS-INDICATIONS
<p>(Montrez l'image 24). Comment pensez-vous que cette petite fille se sent? (réponse). (Donnez le choix entre «contente» et «triste» si nécessaire).</p> <p>Qu'est-ce qui vous fait dire ça? (réponses).</p> <p>Si on donne la réponse «elle sourit», dites: «Comment pouvez-vous dire qu'elle sourit? Nous pouvons voir avec nos...</p> <p>Pourquoi cette petite fille est (contente ou triste)? (réponses). Cette petite fille est PEUT-ÊTRE (contente, triste) PARCE QUE... Dans ce jeu-ci, on va essayer de trouver toutes sortes de raisons POURQUOI cette petite fille est peut-être (triste, contente).</p> <p>Elle est PEUT-ÊTRE (contente, triste) PARCE QUE... OU, est-ce que quelqu'un peut penser à un autre PARCE QUE, un PARCE QUE DIFFÉRENT? (réponses).</p>	<p><b>Au sujet de l'activité:</b></p> <p>Il est important, lorsque vous demandez à un enfant de vous donner un «parce que différent», que vous répétiez la réponse de l'enfant qui l'a précédé et que vous disiez: «C'est peut-être pour ça, mais on joue à essayer de trouver toutes sortes d'autres raisons, d'autres «parce que». De cette façon, l'enfant comprend que ça n'est pas parce que sa réponse est incorrecte qu'on en demande d'autres.</p>

Figure 1. Échantillon d'activité tiré du manuel de l'animateur ou de l'animatrice.

programme pouvait-il constituer un service communautaire valable pour prévenir les difficultés d'adaptation sociale futures? Notre démarche d'évaluation d'impact obligeait à vérifier en premier lieu que l'intervention avait entraîné des apprentissages cognitifs liés à la résolution de problèmes interpersonnels. Il nous fallait aussi bien connaître les contingences de l'implantation d'un tel programme dans une perspective de service préventif communautaire.

Pour atteindre le premier objectif, nous avons mesuré la capacité de penser aux solutions alternatives. Dans plus d'une publication, Shure et Spivack (Shure, 1979, 1981; Shure et Spivack, 1982) maintiennent que la capacité de penser aux solutions alternatives est un puissant médiateur de comportements adaptés chez les enfants de quatre et cinq ans. Leurs groupes expérimentaux se distinguent favorablement des groupes de contrôle, sur les plans cognitif et langagier pendant deux ans suite à leur participation au programme. Rickel, Eshelman et Loigman (1983) confirment cette position avec une évaluation qui suit la fin de l'entraînement à la résolution de problèmes: les résultats de leur relance ne démontrent aucun maintien des gains après six mois. Feis et Simons (1985) ne procèdent qu'à un post-test à la fin de l'expérimentation et leur groupe expérimental se distingue favorablement sur les plans cognitif et comportemental. Quelques chercheurs ne trouvent cependant aucun appui à cette relation médiatrice entre la capacité de résolution de problèmes et le comportement social (French et Tyne, 1982; Rickel et Burgio, 1982). Pour élargir le champ d'influence du programme et accroître son impact, en accord avec Winer *et al.* (1982), nous avons ajouté le jeu de rôle à la discussion en petit groupe.

Nous n'ignorons pas toutefois qu'une évaluation complète exige la prise en compte des comportements sociaux. D'une part, un système d'observation directe nous paraissait trop difficile à mettre en place. D'autre part, nous cherchions des outils d'évaluation normalement accessibles en milieu scolaire. C'est en vain que nous avons tenté de nous procurer un questionnaire pertinent que l'enseignant peut remplir pour chaque élève. Celui que les auteurs du programme original ont utilisé (le *Hahnemann pre-school behavior rating scale*, voir Shure, 1981) n'avait pas encore été validé auprès de la population québécoise francophone. Feis et Simons (1985), dans une reprise des travaux de Shure et Spivack en maternelle, mentionnent la même difficulté à trouver un instrument d'évaluation des comportements: ils optent finalement pour le *Preschool behavioral questionnaire* de Behar et Stringfield (1974). Ce dernier outil ne nous satisfaisait pas car il ne porte que sur des comportements d'inadaptation. Nous savons maintenant qu'une équipe de chercheurs québécois a entrepris de le valider et de l'enrichir d'un volet inventoriant les comportements prosociaux (Gagnon, 1987). Cet outil serait à retenir advenant une nouvelle expérimentation du programme.

Pour bien cerner les aléas de l'expérience, un membre de l'équipe participait à l'animation des activités ainsi qu'à une partie de la vie de la classe pendant la durée de l'expérimentation (quatre à six heures par semaine dans chacune des trois classes du groupe expérimental).

### *Sujets*

Au prétest, 91 sujets participent à l'expérience, 42 à l'intérieur du groupe de contrôle et 49 à l'intérieur du groupe expérimental. Nous dénombrons cinq sujets en moins en situation de post-test à l'intérieur du groupe expérimental. Les sujets sont tous en classe régulière de maternelle.

### *Plan d'expérience*

Le protocole est quasi expérimental et les mesures sont répétées. Le groupe de contrôle ne fait l'objet d'aucune intervention. Le seul contact que nous avons avec lui a lieu lors de l'évaluation qui précède et qui suit le programme réservé au groupe expérimental. Les périodes d'évaluation sont les mêmes pour les deux groupes. Les variables suivantes associées aux sujets ne sont pas contrôlées: sexe, quotient intellectuel, capacités langagières. Les résultats analysés par Shure (1981) ne laissent pas entrevoir la nécessité d'isoler l'influence de ces facteurs. Il faut noter cependant que des recherches descriptives quant aux comportements interpersonnels tendent à différencier les filles et les garçons (Schwartz Gould, Wunsch-Hitzig et Dohrenwend, 1981).

L'outil de mesure consiste en un test sur la capacité d'envisager des alternatives aux problèmes proposés. Il a été emprunté à Shure et Spivack (1974b). L'expérimentateur présente à chaque enfant des situations conflictuelles fictives mettant en scène des enfants ou un enfant et sa mère. Il lui demande quelles solutions l'enfant (représenté sur l'image) pourrait apporter au conflit. Le nombre de situations soumises aux sujets varie en fonction des réponses données: le plus souvent, il se situe entre quatre et dix. L'expérimentateur doit noter les réponses des sujets, prendre note des encouragements verbaux nécessaires, et coter sur le champ chaque réponse de manière à l'inscrire dans une catégorie spécifique (par exemple, échanger les jouets, nier les faits, menacer, jouer un tour, etc.). C'est la répartition des réponses de chaque sujet qui décide du nombre de situations soumises. Après coup, un juge indépendant révisé toutes les cotes: sur un ensemble de plusieurs centaines de réponses, six évaluations discordantes sont rapportées.

Aux cinq variables dépendantes prévues par les auteurs du test (Shure et Spivack, 1974b), nous avons ajouté celle qui tient compte du nombre d'encouragements reçus, à la suggestion d'Enright et Enright (1979, voir Krasnor et Rubin, 1981). Elles se définissent comme suit:

- A: nombre de réponses impliquant la force,
- B: nombre de réponses pertinentes dans les situations impliquant des pairs,
- C: nombre de catégories dans les situations impliquant des pairs,
- D: nombre de catégories dans les situations impliquant la mère,
- E: nombre de réponses pertinentes dans les situations impliquant la mère,

F: nombre de réponses pertinentes en fonction du nombre d'encouragements reçus.

Une première hypothèse pose qu'il y aura diminution du nombre de réponses impliquant la force chez les sujets du groupe expérimental suite à leur participation au programme d'entraînement aux habiletés sociales. Une seconde hypothèse anticipe une augmentation du nombre de réponses pertinentes dans les situations impliquant des pairs, du nombre de catégories dans les situations impliquant des pairs, du nombre de catégories dans les situations impliquant la mère, du nombre de réponses pertinentes dans les situations impliquant la mère, du nombre de réponses pertinentes en fonction du nombre d'encouragements reçus.

### Résultats

Les analyses de la variance au prétest, concernant les six variables identifiées ci-haut, ne montrent aucune différence significative entre les groupes de contrôle et expérimental (dans ces analyses, l'homogénéité des variances est vérifiée). L'hypothèse d'appartenance des sujets à une même population est vérifiée, c'est-à-dire que la variation entre les résultats obtenus au prétest des sujets du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental est due au hasard. Nous obtenons respectivement, pour les variables A, B, C, D, E, F, des valeurs  $F$  de 0,060, 0,018, 0,004, 1,862, 0,241 et 0,860 non significatives au seuil de 0,05. Le tableau 1 présente ces résultats.

Tableau 1  
Analyse de la variance des résultats des groupes de contrôle et expérimental au prétest

Variable	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
A	1	0,0127	0,060	0,8077
B	1	0,0559	0,018	0,8942
C	1	0,0098	0,004	0,9470
D	1	1,6934	1,862	0,1763
E	1	0,4837	0,241	0,6247
F	1	388,1704	1,860	0,1765

En ce qui concerne les résultats au post-test, l'homogénéité des variances des groupes de contrôle et expérimental est respectée, à l'exception du test pour la variable A. Les analyses montrent qu'il n'existe aucune différence significative entre les résultats obtenus au post-test par les sujets des groupes de contrôle et expérimental. Elles donnent, pour les variables A à F, des valeurs de 2,930, 2,040, 3,892, 0,012, 0,010 et 0,275 non significatives au seuil de 0,05. L'impact



du programme d'activités serait donc nul selon les critères de mesure choisis. Signalons toutefois que le seuil critique obtenu pour la variable C (nombre de catégories dans les situations avec pairs) est de 0,0522. Ces résultats apparaissent au tableau 2.

**Tableau 2**  
**Analyse de la variance des résultats des groupes de contrôle et expérimental au post-test**

Variable	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
A	1	0,8917	2,930	0,0911
B	1	5,6506	2,040	0,1574
C	1	8,8863	3,892	0,0522
D	1	0,0210	0,012	0,9131
E	1	0,0326	0,010	0,9200
F	1	42,8777	0,275	0,6015

Pour compléter, nous avons procédé à une analyse de la covariance. Ce traitement statistique permet, tout comme précédemment, de vérifier s'il existe des différences significatives entre les groupes, mais en contrôlant pour une meilleure précision les résultats obtenus au post-test par ceux du prétest. Finalement, les analyses des résultats au post-test ne détectent aucune différence significative entre les groupes.

### *Discussion des résultats*

Le *Programme de développement des processus cognitifs de résolution de problèmes interpersonnels chez les jeunes en maternelle* n'a pas fait preuve d'une influence significative sur la capacité d'envisager des solutions alternatives aux problèmes proposés. Pour éclairer les résultats de l'expérience, nous suggérons trois thèmes de discussion: l'outil de mesure, le programme d'activités et le cadre général d'application de la recherche.

#### *L'outil de mesure*

Le test utilisé (traduction du *PIPS*, de Shure et Spivack, 1974b) se présente à l'enfant sous forme de situations (une quinzaine) dans lesquelles un petit garçon ou une petite fille abîme sans le vouloir un objet cher à sa mère, ou convoite le jouet d'un ou d'une autre enfant. Dans les premiers cas on demande à l'enfant ce que le personnage peut faire pour que sa mère ne soit pas fâchée. Dans les seconds cas on demande à l'enfant ce que le personnage peut faire pour pouvoir éventuellement jouer avec le jouet. Chaque situation fait appel à des personnages, des

objets et des jouets illustrés et différents. Cependant, le test n'évoque en définitive que deux types de situations à l'intérieur desquelles les personnages et objets en cause varient. Krasnor et Rubin (1981) reprochent au *PIPS* ce peu de variété dans les situations évoquées. Le test leur paraît faible aussi sur les plans de la consistance interne, de la validité externe et de la fidélité. Plus spécifiquement, quelques recherches laissent croire que les résultats au test devraient inclure une considération de la qualité des réponses et non seulement un calcul de fréquences (Richard et Dodge, 1982; Rubin et Daniels-Barneiss, 1983). Par ailleurs, Feis et Simons (1985) se disent très satisfaits du *PIPS* dans sa forme originale, en n'enregistrant que le nombre de solutions formulées et le type de solutions. Ils signalent aussi l'importance de l'expérience de l'enseignante dans l'animation du programme: les enseignantes qui en sont à leur deuxième ou troisième groupes d'animation favorisent des apprentissages plus marqués.

La participation que le test implique est essentiellement verbale: ce que l'enfant dit qu'il ferait représente-t-il ce qu'il ferait? Seules des mesures comportementales nous permettraient de discuter de cette question. Il reste que nous n'obtenons aucun changement dans la capacité d'envisager des solutions alternatives. Peut-on envisager des changements comportementaux malgré cette absence de gain sur le plan cognitif? Il faudrait sans doute vérifier cette possibilité. Si on considère la pratique de l'intervention, notons que le test a provoqué l'ennui chez bon nombre de sujets et ce, même à l'intérieur d'une passation. Au post-test, trois mois plus tard, plusieurs ont verbalisé leur déception d'avoir à répondre «aux mêmes questions que l'autre fois». On peut penser que le manque de motivation devant le test rend, pour certains, les réponses peu fiables. Pour cette raison, nous avons annulé la relance, même si l'hypothèse d'une manifestation tardive des apprentissages peut être défendue.

Une autre faiblesse de l'outil vient de ce qu'il fixe le but à poursuivre (quoi faire pour que maman ne soit pas fâchée, quoi faire pour obtenir tel jouet) et ne tient pas compte des séquences de réponses possibles. Renshaw et Asher (1983) font valoir l'importance du choix du but et de l'ordre d'apparition des comportements sociaux comme indices de la compétence sociale des jeunes. Il serait bon selon eux de demander à l'enfant ce qu'il ferait advenant que sa première réponse ne lui permette pas d'atteindre l'objectif.

Le test est facile à administrer, exige peu de matériel et, après quelques heures d'entraînement, les expérimentateurs conduisent les séances de testing selon les directives. Cela constitue une qualité considérable lorsqu'on pense à l'implantation de services dans la communauté. Aussi, la codification des réponses est relativement simple. Ce test ne représente qu'un premier pas dans l'évaluation du programme: pour pouvoir, éventuellement, attribuer les modifications comportementales au programme, il faut démontrer des acquisitions cognitives (penser aux alternatives), du moins si l'on respecte les postulats qui président à la construction du programme. Il est vrai cependant que le test ne pointe qu'un élément

microscopique de la participation de l'enfant lors des activités. Advenant une expérimentation plus vaste, il faudrait diversifier les façons de recueillir les données et enrichir les éléments de comparaison. Nous croyons qu'une diminution du nombre de situations soumises aux sujets, accompagnée d'une exploration plus vaste du processus de résolution de problèmes (demander aux sujets de définir le problème, de fixer des buts, d'envisager des solutions de rechange autour d'une même situation), contribuerait à la qualité du test tout en suscitant un intérêt plus soutenu chez les sujets.

### *Le programme d'activités*

Dans un sens, les résultats de notre recherche amputent le programme mis à l'essai d'une bonne part de crédibilité. Pourtant, Rickel, Eshelman et Loigman (1983) ainsi que Feis et Simons (1985) enregistrent des gains significatifs au test des solutions alternatives effectué immédiatement après l'intervention. Factor et Schilmoeller (1983) obtiennent des résultats positifs avec un programme dont la description rejoint en plusieurs points celui que nous avons expérimenté. Spécifications que ces auteurs puisent leurs données à l'observation en laboratoire et en milieu naturel. Aussi, Richard et Dodge (1982) obtiennent des résultats qui militent en faveur de l'objectif principal du programme, à savoir, entraîner à penser aux solutions alternatives. Il est difficile de discuter de nos résultats en s'éclairant de ces recherches car les caractéristiques des sujets et les procédés d'évaluation sont soit mal identifiés, soit peu comparables. Aussi, nous croyons nos expériences insuffisantes pour nous avancer dans une discussion théorique élaborée. D'une part nous avons retranché du script original un bon nombre d'activités et il nous est impossible de mesurer l'impact de cette modification. D'autre part notre séjour dans les maternelles a été ponctué de nombreux incidents qui affaiblissent la portée de nos résultats tout en nous obligeant à questionner notre approche. Nous rapportons dans les lignes qui suivent le déroulement du programme tel que nous l'avons observé dans trois classes.

En premier lieu il faut mentionner que plusieurs enfants étaient facilement distraits de l'activité. Souvent le matériel prenait la vedette au détriment de la consigne. Il faudrait prévoir, du moins en ce qui concerne les images, un exemplaire par participant ou participante, de manière à permettre la manipulation et à prévenir ainsi une source de distraction. Aussi, les activités gagneraient à être réparties tout au long de l'année scolaire, ceci pour garantir des apprentissages mieux ancrés et éviter l'ennui possiblement généré par le contenu lui-même de l'activité, par le matériel, ou même par la situation répétitive liée au style d'animation.

L'animation des activités met à découvert une certaine contradiction dans la structure du programme. En effet, pour rendre l'activité viable, l'adulte doit exiger que soient respectées quelques règles de fonctionnement telles que chacun parle à tour de rôle, on ne doit pas interrompre, on ne doit pas ridiculiser, etc.

Or dans ces mêmes activités se véhicule très souvent un contenu où les enfants sont encouragés à négocier eux-mêmes leur rapports, sans que l'adulte ne dicte les bons comportements et ne condamne les mauvais. Il y aurait ainsi un hiatus, pour ne pas dire une contradiction, entre la manière dont on s'y prend pour favoriser les apprentissages et les habiletés que l'on souhaite promouvoir. On peut se demander si l'approche pédagogique généralement préconisée en maternelle peut permettre l'implantation de ce type d'intervention, surtout si l'on conserve la formule d'animation en petit groupe.

En dernier lieu, l'animation des activités nous a permis de vérifier l'importance des composantes affectives, langagières et motrices dans l'appréhension des situations sociales. Le jeu de rôle enrichit grandement le script original qui ne prévoit que la discussion en petit groupe. Ceci est clairement illustré par la situation suivante: une petite fille, paralysée à l'intérieur du jeu de rôle où elle joue celle qui aimerait se joindre à trois autres enfants qui s'adonnent à une construction de blocs, blêmit et se retire dans un coin en pleurant. Pourtant, nous avons vérifié qu'elle «savait» qu'une solution possible était de demander aux autres si elle pouvait se joindre à eux. Nous croyons utile de maintenir la formule des jeux de rôles et d'inviter les enfants à s'observer entre eux.

### *Le cadre général de la recherche*

Le cadre dans lequel s'est implanté le programme d'activités nous est apparu des plus influent, en dépit du peu de contrôle que nous étions en mesure d'exercer. Nous nous étonnons du peu d'allusions faites aux aléas des expérimentations du même type que la nôtre dans les comptes rendus de recherche publiés sous forme d'articles. D'abord, la formule d'animation exigeait que soient formés au moins deux groupes: quelques enseignantes avaient refusé de participer à la recherche, trouvant la répétition d'activités trop exigeante et ennuyeuse. Dans un contexte d'application courante, comment contourner ces difficultés? Autrement dit le programme est-il viable sans aide extérieure à la classe régulière? Il nous apparaît très important que ce soit l'enseignante qui réalise les activités avec les jeunes de sa classe de manière à garantir la plus grande cohérence des interventions, d'autant plus qu'elle est déjà significative pour eux, et par là plus à même d'amorcer le processus de changement chez les jeunes.

Les enseignantes renforcent-elles naturellement les comportements encouragés par le programme? Cette vérification exige une cueillette de données importante et de taille. Dans notre recherche les enseignantes et les directeurs d'école ont exprimé des positions très favorables à la philosophie du programme. Cependant, aucune vérification n'a été faite quant à la cohérence du programme avec la pratique quotidienne. C'est ainsi qu'une école avait mis sur pied des incitatifs à la dénonciation des écarts de conduite: les jeunes qui rapportaient à l'autorité les manquements aux règlements de leurs compagnes ou de leurs compagnons étaient récompensés. Notre programme ne s'harmonisait pas du tout avec cette

façon de faire. Il semble qu'un effort de concertation plus soutenu reliant notre équipe de recherche aux intervenants du milieu scolaire aurait été profitable.

Plusieurs facteurs ont nui à la bonne marche des activités: les absences fréquentes durant l'hiver, le manque de locaux disponibles pour le testing, le refus de certains enfants de participer, les congés imprévus dus au mauvais temps. Il nous est impossible d'en évaluer la portée. Cependant, devant l'ardeur déployée à tenter d'atténuer l'impact de ces facteurs et devant aussi plusieurs observations qui obligent à mettre en doute l'élément par ailleurs essentiel de cohérence entre les diverses interventions éducatives d'un même milieu, nous en sommes venus à questionner la pertinence de notre intervention. Puisqu'il s'agit d'une intervention préventive, s'adressant à une population en général non identifiée à risque ou déficitaire, pourquoi tenir à ce que tous les groupes reçoivent le même programme? Du côté du chercheur la réponse est claire: elle l'est moins du côté du sujet. De surcroît, malgré le désir d'enseigner à penser plutôt qu'enseigner quoi penser, l'intervention nous est apparue prescriptive sur plus d'un plan. Toujours dans un contexte de prévention primaire, et dans un domaine si personnel qu'est le mode relationnel, est-il légitime de promouvoir des changements uniformes à partir de données ou éléments théoriques somme toute détachés des personnes que l'on souhaite aider? Ceci revient à opposer les exigences de la recherche aux besoins communautaires, comme d'autres ont pu le faire déjà. Encore ici nous ne pouvons que déplorer la distance qui nous séparait des intervenants déjà en place, distance qui persistait malgré des visites fréquentes. Nous sommes tentés de croire que la distance aurait été moindre si la demande d'intervention conjointe était venue du milieu scolaire.

### *Conclusion*

Le programme d'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels n'a pas eu les résultats escomptés sur la capacité d'envisager des solutions alternatives. Le cadre théorique dans lequel s'insèrent et le programme d'activités et l'outil de mesure des effets de ce programme nous est apparu trop étroit, n'intégrant pas suffisamment les composantes développementales telles la motricité ou l'affectivité que la majorité des activités, nous semble-t-il, concerne de façon plus ou moins directe. Nous avons fait état de plusieurs obstacles au bon déroulement de l'expérience. Aussi nous avons questionné la pertinence de ce genre d'activité standardisée dans une optique de prévention primaire. Ce questionnement ne vise pas à invalider le programme, qui demeure à nos yeux fort intéressant. Il amène au premier rang la prise en compte de la motivation des acteurs du milieu à intégrer dans leur quotidien l'intervention, ses visées, ses modalités et son évaluation. Nous croyons en effet que le facteur de motivation devrait présider au choix des groupes expérimentaux plutôt qu'être évoqué, après coup, en discussion des résultats. Une méthodologie plus souple répondrait davantage aux besoins des milieux participants. Aussi, une expérimentation rejoignant

plusieurs groupes répartis sur quelques années permettrait de mieux apprécier la place que peut occuper le programme dans différents milieux scolaires. Bien qu'une modification au nombre d'activités que prévoit le script original complique l'entreprise de recherche, nous demeurons convaincus de la nécessité d'une certaine souplesse à ce niveau, de manière à s'harmoniser avec les rythmes d'évolution de chaque classe.

## NOTE

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil québécois de la recherche sociale (subvention RS796S831).

## RÉFÉRENCES

- Barrios, F.X., Social skills training and psychosomatic disorders in D. Rathjen et J.P. Foreyt (éd.), *Social Competence: intervention for children and adults*, Elmford: Pergamon Press, 1980, p. 271-301.
- Bedell, J.R., R.P. Archer et H.A. Marlowe Jr, *A description and evaluation of a problem solving skills training program*, Tampa: Florida Mental Health Institute, 1980.
- Behar L. et S. Stringfield, A behavior rating scale for the preschool child, *Developmental Psychology*, vol. X, no 5, 1974, p. 601-610.
- Cartledge, G. et J. Milburn, *Teaching social skills to children: innovative approaches*, Elmford: Pergamon Press, 1980.
- Conger, J.C. et A.J. Conger, Components of heterosocial competence, in J.P. Curran et P.M. Monti (éd.), *Social Skills training*, New York: The Guilford Press, 1982, p. 301-347.
- Factor, D.C. et G.L. Schilmoeller, Social skill training of preschool children, *Child Study Journal*, vol. XIII, no 1, 1983, p. 41-56.
- Feis, L. et C. Simons, Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: a replication, *Prevention in Human Services*, vol. III, no 4, 1985, p. 59-70.
- French, D.C. et T.F. Tyne, The Identification and treatment of children with peer-relationship difficulties, in J.P. Curran et P.M. Monti (éd.), *op. cit.*, 1982, p. 280-312.
- Gagnon, C., *Évaluation des problèmes d'adaptation par les mères et par les enseignantes à la maternelle*, Communication au congrès de l'ACFAS, Ottawa, 1987.
- Kornberg, M.S. et G. Caplan, Risks factors and preventive intervention in child psychopathology: a review, *Journal of Preventive*, vol. I, no 2, 1980, p. 71-133.
- Krasnor, L. R. et K. H. Rubin, The Assessment of social problem-solving skills in young children, in T.U. Merluzzi, C.R. Glass et M. Genest, *Cognitive Assessment*, New York: The Guilford Press, 1981, p. 452-476.
- Kurdek, L. A., Long-term predictive validity of children's social cognitive assessments, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. XXVIII, no 4, 1982, p. 511-521.
- Ladd, G.W. et J. Mize, A cognitive-social training model of social-skill training, *Psychological Review*, vol. XC, no 2, 1983, p. 127-157.
- Loranger, M., G. Beaulieu, J. Armstrong, S. Bellefeuille et S. Ouellette, Accroître les effets de traitement des habiletés sociales à l'école par l'auto-détermination des comportements-cibles, *Revue de modification du comportement*, vol. XII, no 1, 1982, p. 3-12.
- Nadeau, B., La Prévention en santé mentale communautaire, in *L'Approche communautaire: vers une pratique élargie en santé mentale et physique*, Rimouski: GREME, monographie no 17, 1983, p. 23-40.
- Nelson, G., H. Potasznik et E. M. Bennett, Primary prevention: another perspective, *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. II, no 1, 1983, p. 3-12.

- Pellegrini, D.S. et E.S. Urbain, An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. XXVI, no 1, 1985, p. 17-41.
- Poteat, G.M., et M. Ironsmith, *The Modification of children's social competence: issues in applied research, Rapport de Recherche*, East Carolina University, 1983.
- Renshaw, P. D. et S.R. Asher, Children's goals and strategies for social interaction, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. XXIX, no 3, 1983, p. 353-374.
- Richard, B.A. et K.A. Dodge, Social maladjustment and problem solving in school-aged children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. L, no 2, 1982, p. 226-233.
- Rickel, A.U. et J. C. Burgio, Assessing social competencies in lower income preschool children, *American Journal of Community Psychology*, vol. X, no 6, 1982, p. 635-645.
- Rickel, A.U., A.K. Eshelman et G.A. Loigman, Social problem solving training: a follow-up study of cognitive and behavioral effects, *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. I, no 1, 1983, p. 15-28.
- Royer, L. et N. Royer, *Programme de développement des processus cognitifs de résolution de problèmes interpersonnels chez les jeunes en maternelle (traduction et adaptation avec la permission des auteurs Shure et Spivack, 1974b)*, Université du Québec à Rimouski, 1984.
- Royer, N., Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire, *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. III, no 2, 1984, p. 79-90.
- Rubin, K.H. et T. Daniels-Barness, Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. XXIX, no 3, juillet 1983, p. 337-351.
- Schwartz Gould, M., R. Wunsch-Hitzig et B. Dohrenwend, Estimating the prevalence of childhood psychopathology, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, vol. XX, 1981, p. 462-476.
- Shepherd, G., Introduction, in S. Spence et G. Shepherd, *Developments in social skills training*, Toronto: Academic Press, 1983, p. 1-20.
- Shure, M.B., Social competence as a problem-solving skill, in J.D. Wine et M.T. Smye, *Social competence*, New York: The Guilford Press, 1981, p. 158-188.
- Shure, M.B., Training children to solve interpersonal problems: a preventive mental health program, in R.F. Munoz, L.R. Snowden et J.G. Kelly, *Social and psychological research in community settings: designing and conducting programs for social and personal well-being*, San Francisco: Jossey-Bass, 1979, p. 30-59.
- Shure, M.B. et G. Spivack, Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention, *American Journal of Community Psychology*, vol. X, no 3, 1982, p. 341-356.
- Shure, M.B. et G. Spivack, *A mental health program for kindergarten children: training script*, Philadelphie: Hahemann Medical College, 1974a.
- Shure, M.B. et G. Spivack, *Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test manual*, Philadelphie: Hahemann Medical College, 1974b.
- Spence, S., Teaching social skills to children, *Journal of Child psychology and Psychiatry*, vol. XXIV, no 4, 1983, p. 621-627.
- Wine, J.D., From defect to competence models, in J.D. Wine et D. Smye, *Social competence*, New York: The Guilford Press, 1981, p. 3-35.
- Winer, J.I., P.L. Hilpert, E.L. Gester, E.I. Cowen et W.E. Schublin, The Evaluation of a kindergarten social problem-solving program, *Journal of Primary Prevention*, vol. II, no 4, 1982, p. 205-216.
- Zigler, E. et V. Seitz, Early childhood intervention programs: a reanalysis, *School Psychology Review*, vol. IX, no 4, 1980, p. 354-367.