

Égide Royer, Isabelle Bitaudeau, Nadia Desbiens,
Nathalie Maltais et Michel Gagnon

Université Laval

Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire

Résumé

L'objectif de cette étude exploratoire était d'évaluer, à l'aide d'un schéma de comparaison de groupe et d'un plan de recherche à cas unique (A-B), dans quelle mesure un programme d'entraînement aux habiletés sociales, faisant appel à l'élève, à ses enseignants et enseignantes, et à ses parents, dans le choix des habiletés à travailler, favorise le transfert de ces apprentissages en classe et à la maison. Les résultats indiquent une diminution des problèmes d'attention et une amélioration des habiletés sociales et scolaires en classe tels que perçus par les enseignantes et les élèves, changements qui ne ressortent pas lors de l'observation systématique en classe. Les facteurs susceptibles d'expliquer la différence entre ce qui est perçu et ce qui est observé sont discutés.

Mots clefs : difficultés de comportement, habiletés sociales, adolescents

The effect of a social skills training program on the behavior of at risk secondary school student

Abstract

This pilot study assessed the effect of parent and teacher's participation in the selection of the skills to be learned by secondary school students with learning and behavior problems on the transfer of these skills in the special class, using a pre-post design and an AB design. Results show a decrease, as perceived by the teacher, in attention problems and amelioration of social and school related skills, even though systematic observation of behaviors in the classroom is less conclusive. Factors that may contribute to explain differences between what is perceived and what is observed are discussed.

Key words : behavior problems, social skills, adolescents

Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (#410-94-1281), du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, et de la Commission scolaire des Chutes Montmorency. Pour toute information, communiquez avec Égide Royer: Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4. C.E. Egide.Royer@ppg.fse.ulaval.ca. Égide Royer, Ph.D., est professeur en adaptation scolaire et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval; Isabelle Bitaudeau est professeure titulaire de recherche et membre de ce centre de recherche; Nadia Desbiens est étudiante au doctorat en psychopédagogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval. Nathalie Maltais et Michel Gagnon sont étudiants à la maîtrise à cette même faculté.

Les élèves identifiés par les commissions scolaires comme présentant des difficultés de comportement représentent au Québec 2.61 % de la clientèle totale du cycle secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1996). Ils présentent très fréquemment des retards d'apprentissage et courent des risques très élevés d'abandonner l'école (Kortering & Blackorby, 1992) ou d'en être exclus (Royer, Bitaudeau, & Verville, 1996).

Ces élèves démontrent des lacunes tant au niveau de leurs relations sociales que de leurs habiletés interpersonnelles (Gresham, 1988) et scolaires (Foley & Epstein, 1993). Ils n'ont pas acquis les habiletés adéquates ou ont développé des habiletés qui ne leur permettent pas de s'adapter efficacement aux diverses situations sociales (Sasso, Melloy, & Kavale, 1990). Les déficiences observées dans leurs habiletés sociales constituent d'ailleurs la variable critique dans la réussite de leur intégration scolaire (Cartledge & Milburn, 1995; Schloss, Wood, & Kiehl, 1986). De nombreuses études indiquent que les élèves présentant des difficultés de comportement ne possèdent pas les habiletés sociales pour être bien accueillis à l'école (Gresham, 1986; Melloy, 1991, Simpson, 1987) et sont considérés par leurs enseignants et enseignantes comme «socialement incompétents» (Gresham, 1982).

Plusieurs approches, basées sur la théorie de l'apprentissage social, ont été élaborées pour répondre aux besoins de ces jeunes (Cartledge & Milburn, 1995). Les programmes d'enseignement des habiletés sociales se sont d'ailleurs développés de manière importante depuis le début des années 80 (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1980; Walker, McConnell, Holmes, Todis, Walker, & Golden, 1983; Golstein & Glick, 1987; Goldstein, 1988; Stephens, 1992; Walker & Hops, 1993). Néanmoins, les résultats des programmes évalués se sont avérés mitigés : les comportements acquis en situation d'entraînement ont peu tendance à se généraliser et à se maintenir après la fin de l'entraînement (Beelmann, Pflingsten, & Lösel, 1994; McConnell, 1987; Sasso et al, 1990) et les élèves ne sont pas systématiquement mieux acceptés sur le plan social. Le besoin persiste de programmer des interventions qui développent les habiletés sociales de ces jeunes de manière durable et dans divers environnements (Cartledge & Milburn, 1995; McEvoy & Odom, 1987; Sasso et al, 1990; Simpson, 1987).

McMahon, Wacker, Sasso et Melloy (1994) soulignent que les chercheurs n'ont pas réussi avec certitude à déterminer les éléments qui limitent le maintien et le transfert des compétences enseignées en situation d'entraînement aux habiletés sociales. Il est possible que ce soit le traitement qui n'ait pas été appliqué de manière intégrale (Gresham, Gansel, & Noell, 1993) ou, comme l'avancent Stokes et Osnes (1989) et Strain (1993), que ce soit la puissance du type d'intervention choisie qui soit à mettre en cause.

La manière dont les habiletés à travailler sont identifiées et priorisées lors de l'intervention constitue probablement une variable importante. L'un des arguments avancés par McConnell (1987) pour expliquer les problèmes de maintien et de transfert des habiletés enseignées évoque d'ailleurs l'importance qu'elles ont pour les personnes concernées. Certaines habiletés ont peut-être de l'intérêt pour l'élève mais ne sont pas nécessairement celles qui apparaissent prioritaires pour les personnes les plus significatives de son entourage. De ce fait, il n'est pas certain que les nouvelles

habiletés soient naturellement renforcées par des personnes qui ne les considèrent pas importantes. Ces propos coïncident avec les conclusions des études de Meadows, Neel, Parker et Timo (1991) et de Melloy (1991) qui soulignent le besoin de développer une liste fonctionnelle et individualisée des habiletés sociales importantes pour un jeune et son milieu scolaire. Pour ce faire, l'utilisation d'un programme d'entraînement où les conduites à acquérir ou à modifier seraient choisies par l'élève, l'enseignante-titulaire et le parent, pourrait permettre de développer des habiletés sociales susceptibles d'être davantage renforcées et maintenues par son environnement.

C'est dans cette perspective que l'objectif de cette étude exploratoire est d'estimer dans quelle mesure les apprentissages réalisés dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales, dont les objectifs prioritaires sont déterminés par des élèves en difficulté d'adaptation, leur enseignante et leurs parents, lors de l'élaboration du plan d'intervention, sont transférés en classe et à la maison.

Plus précisément, nous voulons déterminer si ces élèves, suite à leur participation au programme, a) sont perçus par leur enseignante et leurs parents comme présentant moins de difficultés comportementales; b) se perçoivent et sont perçus par leurs parents et leur enseignante titulaire comme ayant amélioré leurs habiletés sociales; c) sont perçus, par leur enseignante titulaire, comme ayant amélioré leurs habiletés scolaires et d) démontrent, lorsqu'observés en classe, moins de comportements perturbateurs.

Méthode

Participants

L'étude a été réalisée dans une école secondaire de la région de Québec, située dans un milieu socio-économique à revenu moyen à élevé (MÉQ, 1992). Six garçons, dont l'âge moyen était de 15.8 ans ($ET = 4.54$ mois), ont participé à cette recherche. Ils fréquentaient une classe spécialisée en adaptation scolaire de deuxième secondaire (cheminement particulier temporaire) regroupant des élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Dans un premier temps, l'enseignante titulaire a été consultée pour identifier, parmi les 12 élèves de sa classe, ceux qui présentaient les difficultés d'adaptation et de comportement les plus importantes et qui seraient les plus susceptibles de bénéficier d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Dans un second temps, le profil comportemental des six élèves identifiés a été établi en utilisant l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement (Bullock & Wilson, 1992), remplie par l'enseignante titulaire et une autre des enseignantes intervenant dans la classe. Il s'agissait d'élèves décrits par l'enseignante titulaire comme très peu motivés par les tâches scolaires et qui démontreraient surtout des difficultés d'ordre scolaire, caractérisées par des problèmes d'attention, des difficultés à se mettre au travail et à organiser leur temps. Les trois jeunes ayant le profil le plus similaire, suite aux résultats obtenus à l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement, furent retenus pour être systématiquement observés en classe tout au long de l'intervention.

Instruments

Le *Prepare Curriculum* (Goldstein, 1988) a été utilisée pour enseigner les habiletés sociales jugées pertinentes à la suite d'un consensus établi lors du plan d'intervention

entre chacun des élèves, ses parents et son enseignante titulaire. Ce programme est approprié pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés de comportement parce qu'il s'adapte bien au milieu scolaire, qu'il tient compte à la fois des processus de pensée et des comportements observables. Il permet d'enseigner des techniques de résolution de problèmes et des habiletés interpersonnelles afin d'améliorer la qualité des relations sociales des jeunes. Une leçon-type comprend quatre étapes : (a) la présentation des composantes de l'habileté à travailler, suivie d'une démonstration par l'un des animateurs; (b) le jeu de rôle qui permet à l'élève de pratiquer, en situation de groupe, l'habileté sociale enseignée; (c) la rétroaction sur la performance (feedback) qui consiste à donner au jeune une évaluation de sa performance et des indications pour améliorer sa maîtrise de l'habileté; and (d) les activités de transfert, qui consistent à planifier l'utilisation de l'habileté travaillée dans un autre environnement. Ce programme, qui constitue une intégration de l'ensemble des activités antérieures de recherche de cet auteur (voir, entre autres, Goldstein et al., 1980 ainsi que Goldstein & Glick, 1987), a fait l'objet d'une adaptation française, et est utilisé depuis cinq ans par le chercheur principal.

L'*Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement* (Bullock & Wilson, 1992) a été utilisée pour mesurer la perception par les enseignantes des problèmes comportementaux des jeunes en difficulté d'adaptation. Cet instrument est la version française du *Behavior Dimensions Rating Scale* développée par Bullock et Wilson (1989). L'échelle est composée de 43 items présentés sous forme de descripteurs bipolaires. Pour chaque paire de descripteurs, l'enseignant ou l'enseignante indique sur un continuum en sept degrés le point qui correspond le mieux au comportement observé chez l'élève. L'instrument permet l'évaluation de quatre types de comportements : (a) agressif-perturbateur (14 items, e.g., "fait du mal aux autres; fait l'éloge des autres"); (b) irresponsable-inattentif (10 items, e.g., "attention peu soutenue; attention bien soutenue"); (c) renfermé (13 items, e.g., "gêné, mal à l'aise; sûr de lui"); et (d) craintif-anxieux (9 items, e.g., "tendu; détendu"). La vérification des qualités psychométriques, pour le secondaire, de la version québécoise a été effectuée auprès d'un échantillon de 509 sujets (Parent, Poirier, Freeston, & Tremblay, 1994). L'indice de constance interne (coefficient alpha) s'élève à .95 pour l'échelle totale (de .81 à .96, selon les sous-échelles). La structure factorielle de cette version est comparable à celle de la version originale anglaise.

L'*Échelle d'Évaluation des Habiletés Sociales* (adaptation française du *Social Skills Rating System*, Gresham & Elliott, 1990) est un instrument qui permet l'évaluation par l'enseignant ou l'enseignante, le parent et l'élève lui-même de la fréquence d'utilisation d'une habileté et de l'importance que lui accorde le répondant. Cet outil permet de déterminer quelles habiletés sont déficientes chez l'élève et d'établir les habiletés à enseigner prioritairement (McLean, 1992). La version destinée aux enseignants et aux enseignantes évalue les habiletés sociales (e.g., "initie des conversations avec ses pairs"), les problèmes de comportement (e.g., "menace ou bouscule les autres") et les habiletés scolaires (e.g., "comparé aux autres élèves de ma classe, en général, cet élève maîtrise les habiletés scolaires de façon [de très faible à très forte]"). Celle s'adressant aux parents porte sur les habiletés sociales et les problèmes de comportement et, enfin, la version destinée à l'élève permet de recueillir son évaluation de ses habiletés

sociales. La normalisation de cet instrument a été effectuée aux États-Unis auprès d'un échantillon de 4170 jeunes, 1027 parents et 259 enseignants et enseignantes. Les données psychométriques relatives au SSRS indiquent une constance interne élevée entre les divers questionnaires (coefficient alpha médian de .90). Cet instrument démontre également une fidélité adéquate (test-retest) allant de .68 à .93 pour les diverses formes de questionnaires (parent, élève et enseignant) (Witt, Elliott, Kramer, & Gresham, 1994). Il possède également une bonne validité de convergence avec des échelles du Harter Teacher Rating Scale et du Child Behavior Checklist (Gresham & Elliott, 1990).

De plus, une grille d'observation systématique (Royer & Gagnon, 1994) a été élaborée pour établir la nature et la fréquence des comportements perturbateurs en classe (tableau 1). Se basant sur les données d'une étude portant sur les motifs d'exclusion du cours notés par les enseignants et les enseignantes pendant toute une année scolaire (L'Espérance, Legault, & Royer, en préparation), les auteurs ont recensé les comportements les plus fréquemment signalés par les enseignants et enseignantes comme dérangeants ou inacceptables et les ont regroupés en deux dimensions principales : les comportements inadéquats (commentaires, déplacements, bruits vocaux, dérangements des pairs et autres comportements inadéquats) et les comportements agressifs (agression verbale, agression matérielle et agression physique).

Entrevues a posteriori

Huit mois après la fin de l'intervention, une entrevue avec chacun des six élèves a permis de recueillir leur opinion sur le programme et d'apprécier le maintien à long terme des habiletés travaillées lors de l'entraînement.

Procédure

L'enseignante titulaire et une autre des enseignantes dispensant des cours aux participants ont rempli l'*Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement* (Bullock & Wilson, 1992) en pré-test et en post-test. L'*Échelle d'Évaluation des Habiletés Sociales* (Gresham et Elliott, 1990) a été remplie en pré-test et en post-test sur les dimensions mesurées par l'enseignante titulaire (habiletés sociales, comportement et habiletés scolaires), par les parents (habiletés sociales et comportement) et, enfin, par les jeunes eux-mêmes (habiletés sociales).

Les six plans d'intervention furent ensuite utilisés par les deux animateurs du programme d'entraînement aux habiletés sociales pour prioriser les habiletés à travailler et établir la planification des activités de groupe avec les six participants. Les objectifs poursuivis durant l'entraînement étaient les suivants : écouter attentivement en classe, ignorer les sources de distraction, gérer adéquatement son temps, ignorer les bouffonneries des camarades, faire ses devoirs, finir son travail dans les délais accordés.

Dans le cadre de cette étude exploratoire, un plan de recherche à groupe unique, avec pré-test et post-test a été utilisé, ainsi qu'un protocole à cas unique de type AB pour trois des participants. Entre les deux prises de mesure, les élèves ont participé à un

programme d'entraînement aux habiletés sociales d'une durée de dix semaines, à raison de quatre rencontres de 75 minutes par semaine, intégrées à leur horaire régulier. Ces rencontres avaient lieu à l'extérieur de la salle de classe. Les animateurs ont eu des communications téléphoniques hebdomadaires avec les parents des jeunes participants au programme et des rencontres régulières avec les enseignants de ces élèves pour les informer des activités réalisées. Un système d'économie de jetons a été utilisé comme renforteur tout au long de la période d'entraînement. Sommairement, il consistait à l'obtention de points pour le respect des consignes qui encadraient les activités d'entraînement. Ces points étaient échangeables, à titre d'exemples, contre des exemplaires de revues et certains menus spéciaux à la cafétéria.

Deux observatrices (observatrice principale et observatrice interjuge) ont reçu une formation sur l'utilisation de la grille d'observation systématique. Dans un premier temps, les définitions opérationnelles des comportements apparaissant sur la grille et le code leur correspondant furent mémorisés par les observatrices. Par la suite, trois sessions d'observation furent réalisées en situation de classe, jusqu'à ce que l'accord interjuge atteigne 100% (nombre d'accords divisé par la somme des accords et des désaccords multiplié par 100, Alberto & Troutman, 1990).

Le taux moyen d'accords interjuge en cours d'expérimentation (appliqué sur 25% du temps d'observation) fut de 95,75%, variant de 88,52% à 100%. La procédure d'observation systématique en classe, utilisée pour trois participants, consistait en périodes de 20 minutes d'observation, un jour de classe sur deux. L'observation s'effectuait en utilisant des intervalles de 20 secondes d'observation suivies d'une période de 10 secondes de notation, ponctués par des "bip" sonores préenregistrés (les observatrices étaient équipées de baladeurs avec casque stéréophonique). L'observation s'est déroulée durant les deux semaines précédant l'intervention (niveau de base) et durant l'intervention proprement dite. Toutes les périodes d'observations se sont déroulées pendant les cours de mathématique, de français ou d'histoire, dispensés par l'enseignant titulaire, dans la classe de cheminement particulier.

Les entrevues ont eu lieu huit mois après la fin de l'entraînement. Elles ont été réalisées par une personne formée à l'analyse qualitative et n'ayant pas participé aux autres étapes de l'étude. Les entrevues, de type semi-directif, se sont déroulées à l'école. Chaque participant a été reçu individuellement pendant une vingtaine de minutes. La première partie des questions portait sur l'évaluation globale du programme, des activités proposées et des relations avec les animateurs. Puis ont été abordés les éventuels changements apportés par le programme au niveau des habiletés, du comportement, des relations avec les enseignantes, les parents et les pairs. Enfin, la dernière partie de l'entrevue s'intéressait au maintien à long terme des habiletés acquises en cours d'entraînement.

Tableau 1*Codification des comportements observés en classe*

Catégories	Description
Comportements inadéquats (CI)	
Déplacements (D)	se déplacer sans permission, quitter sa chaise, aller au bureau de l'enseignant(e) ou d'un autre élève, prendre un chemin qui n'est pas le plus court, sautiller, courir, grimper, sortir de la classe, se bercer sur sa chaise, se promener;
Commentaires (C)	parler au professeur sans lever la main, donner des ordres, crier, sacrer, faire des commentaires qui font rire, répondre sans prendre le temps d'écouter la question ou la consigne, faire des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée, défier l'enseignant, répliquer, utiliser un langage vulgaire;
Bruits vocaux (B)	rire fort, tousser ou éternuer volontairement, siffler, se parler seul à haute voix;
Dérangement des pairs (P)	toucher au voisin, toucher la table du voisin ou ses objets, attirer manifestement l'attention du voisin de façon non verbale ou en lançant un objet de façon non agressive;
Autres comportements inadéquats (X)	ne pas avoir son matériel, refuser de se conformer aux consignes, rêvasser.
Comportements agressifs (CA)	
Agression verbale (AV)	menacer un pair ou un enseignant, crier des mots, rire d'un personne (caractérisé souvent par les inflexions ou le ton de voix);
Agression matérielle (AM)	perdre les objets d'une personne, briser le matériel (le sien ou celui des autres);
Agression physique (AP)	menacer ou frapper une personne avec un objet, frapper une personne, donner des coups de pied, lancer un objet en direction d'une personne, mordre, tirer les cheveux, pincer, égratigner, pousser une personne.

Résultats

Le premier objectif de cette étude était de déterminer si des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage étaient perçus par leurs enseignantes et leurs parents comme présentant moins de difficultés comportementales après leur participation à un programme d'entraînement aux habiletés sociales, dont les objectifs avaient été déterminés conjointement par l'élève, l'enseignant et les parents. Le tableau 2 présente les moyennes et écarts-type obtenus à l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du

Tableau 2

Moyennes et écarts-type obtenus par les six élèves avant (pré-test) et après (post-test 2) l'application du programme d'entraînement

Évaluation des dimensions du comportement (EDC)	Pré-test		Post-test		
	M	É.T.	M	É.T.	
Agressivité	57.17	6.88	57.17	9.62	
Irresponsable/inattentif	62.67	8.59	57.83	10.36	**
Renfermé	55.33	3.88	53.50	10.97	
Craintif/anxieux	56.50	8.09	58.00	12.35	
Évaluation des habiletés sociales					
Questionnaire à l'enseignant					
Habiletés sociales	90.67	14.49	97.17	12.29	*
Comportement	108.33	10.76	108.00	14.52	
Habiletés scolaires	88.67	14.32	96.83	14.70	**
Questionnaire au parent					
Habiletés sociales	100.17	5.19	105.60	13.39	
Comportement	87.17	5.31	87.20	3.19	
Questionnaire à l'élève					
Habiletés sociales	105.33	7.99	116.67	10.65	*

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

Comportement par les six élèves avant (temps 1) et après (temps 2) l'application du programme d'entraînement aux habiletés sociales.

Des tests t ont été effectués pour l'ensemble des scores obtenus. Compte-rendu du nombre peu élevé de participants dans le programme, les auteurs ont également soumis les scores pour lesquels les tests t révélaient des différences significatives à l'équivalent non paramétrique, le test de Wilcoxon, pour mieux contrôler les différentes sources d'erreurs. Les résultats indiquent une différence significative à la sous-échelle irresponsable-inattentif de l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement, $t(5) = 3.51$, $p < 0.01$; $z = -2.02$, $p < 0.05$.

Le deuxième objectif de l'étude était de déterminer si ces jeunes se percevaient et seraient perçus par leurs parents et leur enseignante titulaire comme ayant amélioré leurs habiletés sociales. Le tableau 2 présente les moyennes et écarts-type obtenus à la sous-échelle habiletés sociales de l'Échelle d'Évaluation des Habiletés Sociales. On constate des différences significatives entre le pré-test et le post-test dans l'évaluation par l'enseignante, $t(5) = -3.4$, $p < 0.05$; $z = -1.9$, $p < 0.05$. L'analyse effectuée sur le score d'auto-évaluation des habiletés sociales complétée par les élèves eux-mêmes, indique également une différence significative entre les temps 1 et 2, $t(5) = -3.04$, $p < 0.05$; $z = -1.9$, $p < 0.05$. Cette différence n'est pas significative en ce qui a trait à la perception des parents.

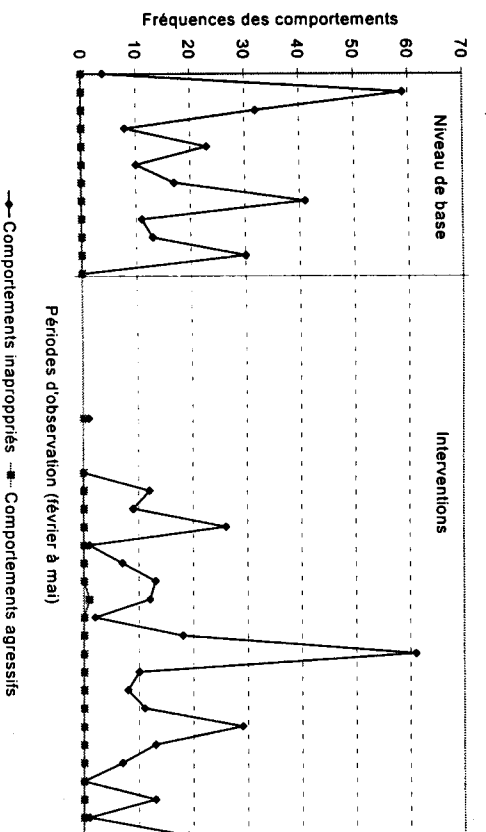
Simon

Figure 1 : Fréquence d'apparition des comportements inappropriés de Simon, en classe, pendant la période d'observation (20 minutes d'observation, aux deux jours de classe).

Le troisième objectif était de déterminer si ces élèves seraient perçus, par leur enseignante titulaire, comme ayant amélioré leurs habiletés scolaires. Le tableau 2 présente les moyennes et écarts-type obtenus à la sous-échelle habiletés scolaires de l'Échelle d'Évaluation des Habiletés Sociales qui indiquent une différence significative dans l'évaluation que fait l'enseignante des habiletés scolaires des élèves ayant participé à l'intervention, $t(5) = -3.59$, $p < 0.01$; $z = -2.20$, $p < 0.05$.

Le dernier objectif de l'étude était de déterminer dans quelle mesure le programme peut provoquer une diminution des comportements perturbateurs directement observables en classe. Les données issues de l'observation systématique des comportements perturbateurs en classe sont présentées aux figures 1, 2 et 3.

Simon démontre, selon son enseignante titulaire, moins de comportements perturbateurs. Elle souligne l'amélioration générale de son comportement en classe. Il dérange moins ses pairs et se laisse moins facilement distraire. Les données d'observation ne coïncident que partiellement avec la perception de l'enseignante. Bien qu'on note une légère diminution des comportements inadéquats en classe, Simon a été suspendu de ses cours dès le début de l'intervention pour une période de sept jours (suspension à l'école) suite au cumul préalable de infractions aux règlements de l'école. On observe également une augmentation très importante du nombre de comportements inappropriés à la 24ème période d'observation (cf. figure 1). La présence d'un enseignant suppléant a causé ce jour-là, selon l'observatrice, une désorganisation de la routine usuelle de la classe.

Denis est perçu par ses enseignantes, en début d'année, comme un garçon renfermé, passif, pas très souriant, et n'ayant que très peu d'interactions sociales avec les autres

Denis

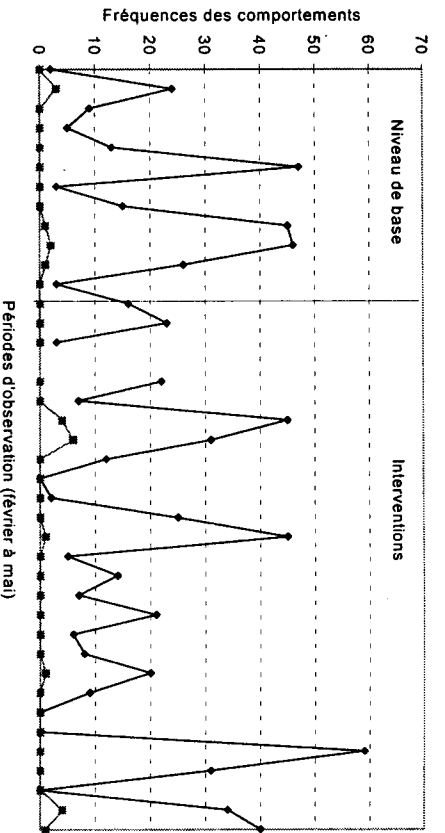


Figure 2 : Fréquence d'apparition des comportements inappropriés de Denis, en classe, pendant la période d'observation (20 minutes d'observation, aux deux jours de classe).

membres du groupe. En cours d'entraînement, les enseignantes remarquent qu'il semble plus ouvert, plus épanoui et qu'il commence à prendre la parole en classe. Aux dires de l'enseignante titulaire, il s'intègre davantage au groupe et parle des mêmes choses que les autres. Sur le plan scolaire, il fournit plus d'efforts et ses résultats sont en nette amélioration. Cependant, il se laisse plus facilement distraire en classe. D'une session d'observation à l'autre, aucun changement ne se dégage des comportements de Denis si ce n'est une augmentation irrégulière du nombre de comportements perturbateurs en classe.

Philippe est un élève dont les principales faiblesses, selon l'enseignante titulaire, se situent sur le plan scolaire. Cependant, il a peu tendance à demander de l'aide, nie ses difficultés et préfère "faire semblant de comprendre". Sur le plan comportemental, c'est un élève qui ne se manifeste que très peu en classe. Au cours de l'entraînement, ses enseignantes notent qu'il semble prendre conscience de ses difficultés et qu'il avoue plus facilement ne pas comprendre une notion. Il s'implique plus dans ses apprentissages et sort de sa passivité, il travaille plus "pour lui". Les données issues de l'observation montrent une nette augmentation des comportements inadéquats en classe. Cette augmentation est attribuée par les éducateurs de Philippe au fait qu'en prenant conscience de ses grandes difficultés scolaires, il est brusquement sorti de sa passivité, alors qu'en même temps les résultats d'étape ont contribué de manière importante à sa démotivation scolaire.

Huit mois après l'application du programme, certains éléments font l'unanimité parmi les participants rencontrés en entrevue : tous évaluent positivement le programme et soulignent avoir amélioré leur attention en classe, ce qu'ils mettent en

Philippe

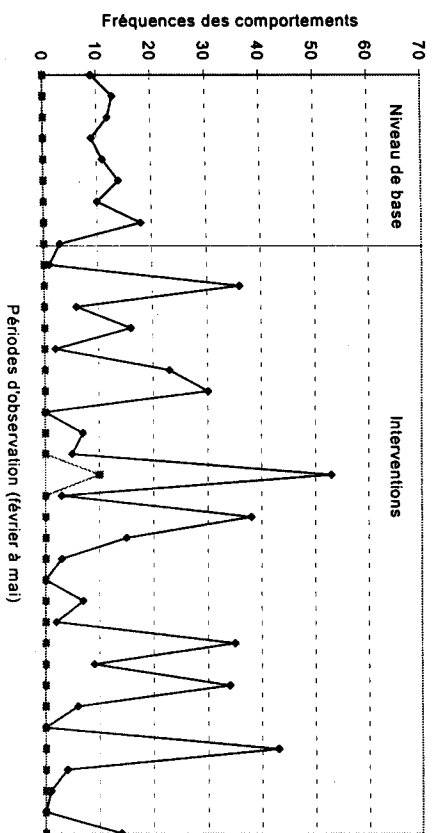


Figure 3 : Fréquence d'apparition des comportements inappropriés de Philippe, en classe, pendant la période d'observation (20 minutes d'observation, aux deux jours de classe).

lien avec de meilleurs résultats scolaires. L'un des élèves a quitté la classe d'adaptation scolaire pour intégrer le réseau régulier. Quatre d'entre eux estiment avoir de meilleures relations avec leurs enseignants et trois, avec leurs parents. Un des élèves attribue directement au programme le fait d'être encore à l'école.

"Moi, l'année passée, je disais que cette année je ne reviendrais pas à l'école, je suis rendu à 17 ans. Je voulais aller au travail. Pis là, je pense que c'est ça qui m'a fait changer d'idée".

Lorsqu'on aborde avec eux la question de la persistance des habiletés, quatre élèves pensent utiliser les habiletés travaillées, mais de manière moins systématique que pendant l'entraînement.

"Je suis mieux qu'avant mais moins que lorsqu'on les faisait".

"Souvent, ça me revient à l'idée... pas tout le temps, des fois. Quand je commence à faire le maiseux, je pense "hoops", mes habiletés..."

Les deux autres élèves affirment avoir intégré ces habiletés dans leur fonctionnement :

"C'est rentré, je veux dire, j'ai plus de problèmes avec ça".

Discussion

L'objectif de la présente étude était d'explorer dans quelle mesure les apprentissages réalisés dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales, dont les

objectifs prioritaires étaient déterminés par des élèves en difficulté d'adaptation. Leur enseignante et leurs parents, lors de l'élaboration du plan d'intervention, étaient transférés en classe et à la maison.

Plus précisément, nous voulions déterminer si ces élèves, suite à leur participation au programme : (a) étaient perçus par leurs enseignantes et par leurs parents comme présentant moins de difficultés comportementales; (b) se percevaient et seraient perçus par leurs parents et leur enseignante titulaire comme ayant amélioré leurs habiletés sociales; (c) seraient perçus, par leur enseignante titulaire, comme ayant amélioré leurs habiletés scolaires et (d) démontreraient moins de comportements perturbateurs, tels que mesurés par des périodes d'observation systématique en classe.

Nos résultats indiquent que l'enseignante évalue que les jeunes qui ont participé au programme sont devenus plus responsables et moins inattentifs. Ce constat peut être directement lié au contenu du programme d'entraînement porté sur des habiletés en lien avec l'échelle irresponsable-inattentif, soient les stratégies d'apprentissage et les habiletés scolaires de base. Ce choix d'objectifs correspondait aux décisions prises par l'enseignante, le parent et le jeune lui-même lors de la rencontre du plan d'intervention. En ce sens, le changement perçu correspond à ce qui a été enseigné.

L'enseignante titulaire a évalué que les jeunes avaient amélioré leurs habiletés sociales suite à l'intervention. Pour bien comprendre cette donnée, il faut préciser que lors des rencontres du plan d'intervention, la majorité des habiletés sociales retenues et qui ont été travaillées étaient valorisées par l'enseignante. Ces objectifs mettaient l'accent sur les habiletés scolaires, ce qui peut expliquer que l'enseignante ait perçu un changement. En ce qui a trait aux difficultés vécues à la maison, seuls les problèmes rencontrés lors des leçons et des devoirs ont été travaillés en situation d'entraînement. Ceci peut expliquer l'absence de différences, entre le pré-test et le post-test, dans l'évaluation, par les parents, des habiletés sociales de leur jeune.

De leur côté, les jeunes se sont perçus comme plus habiles socialement. Il est plausible que le fait que ces jeunes aient développé de meilleures habiletés scolaires les ait amenés à se centrer davantage sur la tâche, diminuant les distractions et augmentant la motivation pour l'école. Ces hypothèses semblent confirmées par les propos recueillis auprès des participants huit mois plus tard. Les élèves établissent un lien entre les comportements appropriés en classe, l'amélioration des résultats scolaires et les relations positives avec leurs enseignantes, et, pour certains, avec leurs parents. Selon les deux animateurs du groupe d'entraînement aux habiletés sociales et les deux enseignantes, les habiletés scolaires travaillées en situation d'entraînement ont contribué à une amélioration des habiletés scolaires, ce qui a permis aux jeunes de vivre de petites réussites et d'améliorer leur estime d'eux-mêmes.

Les données d'observation systématique en classe ne sont pas probantes. Une explication peut résider dans la grille d'observation qui avait été conçue pour évaluer la fréquence des comportements perturbateurs. Le fait que l'intervention en situation d'entraînement ait porté davantage sur les habiletés scolaires que sur les comportements qui faisaient l'objet d'observations peut expliquer l'écart entre les échelles comportementales et les données d'observation. L'écart entre les données d'observation

et l'évaluation réalisée en utilisant une échelle comportementale peut également s'expliquer par la source d'information utilisée. Dans le cas de l'observation en classe, les données étaient recueillies par des observateurs neutres, soumis à une procédure d'interjuge. Dans le cas des parents, des élèves et des enseignantes, les attentes positives qu'ils avaient concernant l'efficacité de l'intervention a peut-être favorisé une évaluation positive des changements lorsqu'ils eurent à remplir en posttest l'*Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement et l'Échelle d'Évaluation des Habiletés Sociales*.

Cette recherche était exploratoire et désirait évaluer dans quelle mesure la participation de l'enseignante, du jeune et des parents aux choix des habiletés à travailler peut améliorer le transfert en classe des habiletés travaillées en situation d'entraînement. La première limite de l'étude est liée à l'absence d'un groupe témoin pour contrôler, en particulier, l'effet de l'attention donnée aux jeunes qui sortent de la classe pour recevoir des services particuliers. La deuxième limite a trait à la grille d'observation utilisée. La diminution des comportements perturbateurs en classe, compte tenu de l'évaluation des besoins réalisée au début de l'étude, ne fut pas l'objectif visé spécifiquement par les sessions d'entraînement aux habiletés sociales et l'amélioration des habiletés scolaires ne s'est pas traduite par une diminution associée des comportements problématiques (Kazdin, 1982). Des études ultérieures pourraient utiliser une grille d'observation portant précisément sur les habiletés déterminées dans le plan d'intervention et enseignées en situation d'entraînement. Il est possible qu'alors, les perceptions des élèves et des enseignantes coïncident davantage avec les données d'observation. Cette hypothèse semble confirmée par une méta-analyse, conduite par Denham et Almeida (1987), qui conclut que les programmes d'entraînement ont un impact important sur les habiletés sociales de résolution de problèmes, mais ont peu d'effets sur les scores comportementaux.

Il a été observé que les habiletés travaillées avaient été transférées en classe et avaient contribué à améliorer les habiletés scolaires des participants, sans pour autant diminuer les comportements perturbateurs observés en classe. Il est plausible que d'avoir été partie prenante à la décision, lors du choix des habiletés à travailler, ait été renforçant pour l'enseignante et l'ait amenée à porter une attention toute particulière aux habiletés scolaires et sociales des participants. D'autres études doivent cependant être menées pour mieux comprendre cette divergence entre perception et observation directe. Il serait pertinent, entre autres, de mieux contrôler, en utilisant un groupe témoin, quel effet a sur la perception des participants la possibilité de sortir de sa classe, d'obtenir l'attention soutenue d'un adulte et de participer à des activités régulières avec des pairs. Il faut de plus continuer à favoriser la diversification des mesures utilisées pour évaluer l'impact des programmes d'entraînement aux habiletés sociales de manière à s'assurer que les données reflètent tout effet qui pourrait découler de l'intervention, qu'il s'agisse de changements comportementaux ou cognitifs, ces derniers constituant évidemment une composante importante de la compétence sociale et n'étant pas directement observables. Soulignons enfin que la compétence sociale est ultimement déterminée par l'évaluation des autres adolescents et que leur participation, dans le cadre d'une étude de ce type demeure, même si complexe, importante autant pour l'évaluation des besoins que pour l'intervention proprement dite.

Références

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 260-271.
- Bullock, L. M., & Wilson, M. J. (1989). *Behavior dimensions rating scale*. Texas: DLM Teaching Resources.
- Bullock, L. M., & Wilson, M. J. (1992) (traduit par Poirier, M., Tremblay, R., & Freston, M.). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement*. Québec, Commission scolaire de la Jeune Lorette.
- Cartledge, G., & Milburn, J. A. (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth: Innovative Approaches*, 3rd Ed. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Denham, S. A., & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 391-409.
- Foley, R. M., & Epstein, M. H. (1993). A structured instructional system for developing the school survival skills of adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 18*, 139-147.
- Goldstein, A. P. (1988). *The prepare curriculum*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1987). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skillsstreaming the adolescent*. Champaign, IL: Research Press.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case of social skill training with handicapped children. *Exceptional Children, 49*, 49-54.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development assessment and modification* (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic Press.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. In J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Gresham, F. M., Gansle, K. A., & Noell, G. H. (1993). Treatment integrity in applied behavior analysis with children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 257-264.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. (1990). *The social skills rating system (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance.
- Kaufman, J. W. (1993). *Characteristics of emotional behavior disorders of children and youth*. Fifth Ed. Toronto: Merrill.
- Kazdin, A. E. (1982). Symptom substitution, generalization and response covariation: Implication for psychotherapy outcome. *Psychological Bulletin, 91*, 349-365.
- Kortring, L. J., & Blackorby, J. (1992). High school drop out and students identified with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 18*, 24-32.
- L'Espérance, M. J., Legault, F., & Royer, É. (en préparation). Analyse des circonstances et motifs d'exclusion de cours au secondaire.
- McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1987). Social interaction training for preschool children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 12*, 242-251.
- McConnell, S. M. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 12*, 252-263.
- McLean, D. L. (1992). Test review: Social skills rating system (SSRS). *Journal of Psycho-educational Assessment, 10*, 196-205.
- McMahon, C. M., Wacker, D. P., Sasso, G. M., & Melloy, K. J. (1994). Evaluation of the multiple effects of a social skills intervention. *Behavioral Disorders, 20*, 35-50.
- Meadows, N., Neel, R. S., Parker, G., & Timo, K. (1991). A validation of social skills for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 16*, 200-210.
- Melloy, K. J. (1991). Identification of critical social skills and social competence for children with behavioral disorders. In R. B. Rutherford, S. A. DiGangi, & S. R. Mahur (Eds.), *Monograph in behavior disorders: Severe behavior disorders of children and youth*. Vol. 14. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Réussite éducative: Enseignement primaire et secondaire 1992-1993*. Les indicateurs. Bâtiments des commissions scolaires selon la région.
- Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1990). *Déclaration des clientèles scolaires 1995-96*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.
- Parent, N., Poirier, M., Freston, M., & Tremblay, R. (1994). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement: Complément au manuel de l'examinateur (secondaire)*. Québec: Commission scolaire de la Jeune Lorette.
- Royer, E., Bitaudeau, I., & Verville, H. (1996). L'exclusion scolaire au secondaire: Évaluation d'un programme alternatif à la suspension scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation, 25* (1), 25-40.
- Royer, É., & Gagnon, M. (1994). *Grille d'observation des comportements perturbateurs en classe*. Manuscrit non publié. Québec: Université Laval.
- Sasso, G. M., Melloy, K. J., & Kavale, K. A. (1990). Generalization, maintenance and behavioral covariation associated with social skills training through structured learning. *Behavioral Disorders, 16*, 9-22.
- Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skills research with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 12*, 1-14.
- Simpson, R. L. (1987). Social interactions of behaviorally disordered children and youth: Where are we and where do we need to go? *Behavioral Disorders, 13*, 1-14.
- Stephens, T. M. (1992). *Social skills in the classroom*. (2nd Ed). Odessa, FL: Psychological Associates Resources.
- Stokes, T. F., & Osnes, P. G. (1989). An operant pursuit of generalization. *Behavior Therapy, 20*, 337-355.
- Strain, P. S. (1993). *Discussant for Analysis of social interaction interventions for children with disabilities*, G. M. Sasso, Chair. Presented at the Annual Conference of the Association for Behavior Analysis, Chicago, IL.
- Walker, H. M., & Hops, H. (1993). *The RECESS program for aggressive children*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.

Walker, H. M., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1983). *The Walker social skills curriculum: The ACCEPTS program (a curriculum for children's effective peer and teacher skills)*. Austin, TX: PRO-ED.

Walker, H. , Todis, B., Holmes, D., & Horton, G. (1988). *The Walker social skills curriculum: The ACCESS program (adolescent curriculum for communication and effective social skills)*. Austin, TX: PRO-ED.

Witt, J. C., Elliott, S. N., Kramer, J. J., & Gresham, F.M. (1994). *Assessment of children: Fundamental methods and practices*. Madison, WI: Brown and Benchmark Publishers.