

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**L'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES D'INTERVENTION VISANT L'INTÉGRATION
DES ENFANTS AYANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT À LA
MATERNELLE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
AUDREY-ANN SOUCY**

JUIN 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Caroline Couture

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Caroline Couture

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Martin Caouette

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Les difficultés comportementales peuvent survenir chez les enfants d'âge préscolaire et parfois, elles appartiennent à une phase développementale normale autour de 2 ans (Naitre et grandir, 2020), mais d'autres fois, elles se maintiennent dans le temps et sont plus inquiétantes lorsqu'elles ne diminuent pas après l'âge de 3 ans (Naitre et grandir, 2023b). Ces déficits sur les plans de l'autorégulation et du comportement peuvent se poursuivre à l'entrée dans le monde scolaire et avoir des impacts sur le fonctionnement des enfants à la maternelle. Lorsque les difficultés sont dépistées tôt, elles peuvent être atténuées grâce à une intervention précoce (Charach et al., 2017). Cet essai a pour objectif de documenter les effets des programmes d'intervention dédiés aux enfants ayant des problèmes de comportement qui sont en transition vers la maternelle. En plus de décrire leur efficacité, cette recension permet de voir quelles sont les stratégies gagnantes qui peuvent favoriser l'intégration et le maintien de ces enfants en classe ordinaire. Neuf études décrivant six programmes différents ont été retenues et analysées dans cet essai. Seul le programme *Kids in Transition to School* (KITS) (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013), offert aux enfants placés en famille d'accueil, semble avoir des effets significatifs à long terme sur les comportements perturbateurs. Pour les autres programmes, certains démontrent des effets positifs significatifs à court terme, mais ne se démarquent pas à long terme. Les résultats sont abordés en détail afin de les comparer entre eux et à d'autres résultats présents dans la littérature. L'analyse des différentes modalités et des stratégies d'intervention utilisées a également été réalisée. Les limites de l'essai et l'apport de celui-ci à la pratique psychoéducative sont également présentés.

Table des matières

Résumé.....	iii
Remerciements.....	vi
Introduction.....	1
Transition à la maternelle	1
Problèmes de comportement	3
Programme.....	7
Objectifs.....	9
Méthode	10
Recherche documentaire.....	10
Tableau 1 – Concepts et mots-clés	10
Critères d’inclusion.....	11
Critères d’exclusion	11
Extraction des données	12
Figure 1 - Synthèse des études identifiées et sélectionnées	12
Résultats.....	13
Composantes des programmes d’intervention.....	13
Programmes d’été.....	13
Programmes pendant l’école.	14
Programme d’été et pendant l’école.....	15
Efficacité des interventions réalisées avant l’entrée scolaire	16
Efficacité des interventions réalisées après l’entrée scolaire.....	20
Efficacité de l’intervention réalisée en partie avant et après l’entrée scolaire	22
Discussion	23
Forces et limites de l’essai.....	28
Apport à la psychoéducation et recommandations	30
Conclusion	32
Références.....	34
Appendice A Tableau résumé des articles scientifiques.....	40

Appendice B Tableau résumé des programmes d'intervention	48
--	----

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Caroline Couture de m'avoir accompagné à travers ce long processus qu'est l'essai. Elle a su m'encourager lors des moments plus difficiles, me guider lorsque je ne savais plus où j'étais rendue et me conseiller afin que j'arrive plus facilement à atteindre mes objectifs. Elle a été d'une douceur et d'une bienveillance extraordinaire, alors je la remercie profondément.

Merci à tous mes amis qui m'ont soutenu tout au long de mon parcours. Ils m'ont offert empathie, écoute et encouragements, puis c'est exactement ce dont j'avais besoin. Un grand merci également à ma famille qui a toujours cru en moi et qui m'a épaulé pendant ces trois années de maîtrise. Je n'aurais pas pu accomplir le tout sans ce soutien immense, alors je vous remercie tous énormément.

Introduction

L'entrée à la maternelle est une étape très importante pour les enfants âgés de 4 ou 5 ans puisqu'elle constitue souvent leur première transition. C'est également la première fois que les enfants se retrouvent dans le même contexte, soit en milieu scolaire. La maternelle correspond au passage d'un quotidien à la maison familiale ou à la garderie à la « grande école » (Institut de la statistique du Québec, 2013). Les résultats de *l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (Institut de la statistique du Québec, 2011) suggèrent que certaines compétences cognitives et comportementales à la maternelle sont associées au rendement et à l'engagement scolaire (soit l'importance que l'enfant accorde à l'école) ainsi qu'à l'engagement en classe (la façon dont l'enfant se prépare aux tâches scolaires et les entreprend). Autrement dit, les résultats de cette étude confirment que « le niveau de développement d'un enfant à la maternelle est associé à l'adaptation sociale et la réussite scolaire ultérieure » (Observatoire des tout petits, 2021, p. 4). Au Québec, en 2022, près de trois enfants sur dix d'âge préscolaire présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement (santé physique et le bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales) (Institut de la statistique du Québec, 2023a). Depuis 2012, cette proportion est en hausse. C'est également environ un enfant sur sept qui est considéré comme vulnérable dans au moins deux de ces domaines (Institut de la statistique du Québec, 2023a). Étant donné la hausse des difficultés présentes chez ces enfants ainsi que l'impact que cette transition peut avoir sur la suite de leur parcours scolaire, il s'avère primordial de s'intéresser plus attentivement à cette période et de voir de quelle façon on peut améliorer la situation.

Transition à la maternelle

La transition est une phase d'adaptation graduelle où l'enfant s'ajuste à un nouvel environnement physique, social et humain (Dallaire, 1989, cité dans Legendre, 2005). La transition vers le préscolaire se déroule normalement sur une période d'au moins 12 mois (pouvant aller jusqu'à 15 mois), du mois d'août de l'année précédant l'entrée scolaire au mois de novembre suivant cette entrée (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Une

transition de qualité signifie une transition harmonieuse pour l'enfant et son entourage, comprenant sa famille et tous les adultes significatifs pour celui-ci. Elle signifie « un ajustement mutuel des différents milieux durant cette période pour favoriser la réussite de l'enfant au tout début de sa scolarisation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, p. 3). Cette transition entraîne plusieurs changements auxquels les enfants doivent faire face. En effet, leur quotidien se transforme lors de l'entrée à l'école et voici certaines modifications qui les attendent : nouvel environnement physique, composition différente du groupe de pair, nouveau professeur, ratio adulte-enfants plus élevé, durée des activités plus longue, nouvelles consignes, demandes et attentes (souvent beaucoup plus grandes), etc. (Ruel, 2011).

« Être prêt pour l'école » (ou « school readiness » en anglais) peut avoir un impact sur la façon dont un enfant va s'adapter au milieu scolaire. Selon une étude réalisée par le Ministère de la Famille en 2014, pour être prêt à commencer l'école, l'enfant n'a pas besoin d'avoir de multiples connaissances ou une série d'habiletés scolaires, mais plutôt d'avoir vécu des succès dans ses apprentissages pour développer sa confiance en lui, apprendre à persévérer dans une tâche plus difficile afin d'être capable de faire face aux défis que posent les différents apprentissages, connaître les comportements adéquats pour extérioriser ses émotions, savoir comment entrer en relation avec les autres pour réussir à se faire des amis et s'adapter plus facilement.

Cette notion de préparation à l'école a beaucoup évolué au fil des années selon des travaux effectués en psychologie du développement et en éducation à la petite enfance (Cantin et al., 2012). Autour des années 2000, on commence à comprendre que certaines habiletés et compétences interreliées sont primordiales pour favoriser un développement équilibré chez les enfants ainsi que leur réussite scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Le développement global des enfants (socioaffectif, physique et moteur, cognitif et langagier) devient donc la priorité dans l'orientation du programme d'éducation préscolaire au Québec. Cette conception est également très semblable à celle qui est mise de l'avant par le programme des services de garde éducatifs (0-5 ans) (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Ce modèle,

s'inscrivant dans la perspective développementale, est donc une approche qui s'appuie uniquement sur les caractéristiques de l'enfant pour prédire son adaptation à l'école (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Les chercheurs et les éducateurs ont pris conscience des limites associées à l'utilisation exclusive de cette approche, puis ils ont élargi leur perspective pour mieux comprendre les autres facteurs qui influencent les comportements des enfants à la maternelle (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Un modèle écologique et dynamique de la transition est donc une autre façon d'analyser et de comprendre ce concept de préparation scolaire. Dans ce modèle, tous les agents impliqués dans la transition (l'enfant, le milieu de garde, l'école, la classe, la famille et les facteurs communautaires) influencent cette préparation (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Les interactions entre ces différents acteurs influenceront non seulement le développement de l'enfant, mais peuvent aussi expliquer à eux seuls certains constats en lien avec la qualité de la transition (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). C'est un modèle qui est encore aujourd'hui à la base de plusieurs guides et qui soutient plusieurs recommandations pour favoriser la transition vers le préscolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2019).

À l'intérieur de cet essai qui s'intéresse à l'effet des programmes d'intervention sur l'adaptation des enfants ayant des difficultés comportementales au moment de leur intégration à la maternelle, cette dernière perspective sera adoptée. Les interventions proposées à l'intérieur des différents programmes s'adressent souvent aux deux milieux de vie principaux de l'enfant, soit l'école et la maison. Ces interventions contribuent à agir sur les différents systèmes de l'enfant et rejoignent l'approche écologique. L'aspect développemental est aussi exploité dans les interventions offertes directement aux enfants lorsqu'on leur offre, par exemple, un modèle adéquat de gestion des émotions. On vient travailler sur la sphère affective et sociale, qui, dans le cas des enfants sélectionnés, représentent des défis.

Problèmes de comportement

Il est important de faire la nuance entre le terme « problèmes de comportement » ou « difficultés comportementales » et le terme « trouble du comportement ». Selon le cadre de

référence et guide à l'intention du milieu scolaire concernant l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement publié en 2015, les problèmes de comportement sont généralement temporaires et apparaissent dans un contexte particulier (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Ils peuvent s'expliquer par les caractéristiques personnelles de l'élève ou encore par des éléments présents dans l'environnement scolaire. Ce type de manifestations peut également « survenir à la suite d'événements de vie extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (par exemple : déménagement, problèmes familiaux, deuil, etc.) » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.11). Les comportements se présentent sous une intensité variable selon plusieurs facteurs tels le lieu, le moment ou l'intervenant responsable. Malgré que ces difficultés soient majoritairement transitoires, il est crucial d'y porter une attention particulière et de mettre rapidement des interventions en place afin d'améliorer la situation de l'élève (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

De son côté, le trouble du comportement se définit comme un déficit important de la capacité d'adaptation. Il se manifeste par « de sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.11). Il peut s'expliquer par une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève ou par son environnement. Dans le cas d'un trouble du comportement, « la fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.11) nuisent autant à l'élève qu'à ceux qui l'entourent.

Dans le milieu scolaire, pour qu'un élève soit reconnu comme ayant un trouble du comportement, il faut que les comportements perturbateurs soient fréquents, constants et persistants pendant plusieurs mois, malgré le fait que des interventions aient été mises en place afin que la situation s'améliore (Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ, 2019). Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), les troubles du comportement peuvent être identifiés par la présence de comportements surréactifs (sur le plan extériorisé) comme des

paroles ou des gestes agressifs, d'intimidation ou de destruction. Cela peut aussi inclure de l'opposition et du refus persistant face à un encadrement justifié. Ils peuvent aussi résulter de la présence de comportements sous-réactifs (sur le plan intériorisé) comme la manifestation de « peur excessive face à des personnes ou situations nouvelles, de comportements anormaux de passivité, de retrait ou de dépendance » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.24).

Considérant les définitions qui viennent d'être données, ce sont les appellations « problèmes de comportement » et « difficultés comportementales » qui seront utilisées tout au long du texte. Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), on pourrait considérer les enfants ciblés par cet essai comme des « élèves à risque » puisqu'ils « présentent des facteurs de vulnérabilités susceptibles d'influer sur leur comportement et ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.24).

Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle de 2022, 28.7% des enfants étaient vulnérables dans au moins un domaine de développement et près de 14.6% présentaient une vulnérabilité dans au moins deux domaines (Institut de la statistique du Québec, 2023a). Dans le cadre de cette enquête, une collecte de données a été réalisée entre février et mai 2022 à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Cet outil « évalue les aptitudes de groupes d'enfants de maternelle 5 ans vivant dans une même communauté ou sur un même territoire dans cinq domaines de leur développement : la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier ainsi que les habiletés de communication et connaissances générales » (Institut de la statistique du Québec, 2023a, p.12). Les deux domaines nous intéressant plus particulièrement dans le cadre de cet essai sont les compétences sociales (habiletés sociales, respect des pairs, des adultes, des règles, des routines, etc.) et la maturité affective (crainte et anxiété, agressivité, hyperactivité, inattention, expression des émotions, etc.). En 2022, 10,6% des enfants étaient considérés comme vulnérables dans le domaine des compétences sociales et

11,7% des enfants étaient considérés comme vulnérables par rapport à leur maturité affective (Institut de la statistique du Québec, 2023a). Il est important de mentionner que ces deux domaines de développement présentent de forts coefficients de corrélation. Cela veut donc dire qu'un enfant vulnérable dans le domaine « Maturité affective » est plus susceptible d'être également vulnérable dans le domaine « Compétences sociales » et vice versa (Institut de la statistique du Québec, 2023a). Il est crucial de s'intéresser à cette proportion d'enfants en difficulté à la maternelle puisqu'elle ne fait qu'augmenter, dans ces deux domaines, depuis 2012. En effet, en 2012, 9% des enfants étaient considérés vulnérables dans le domaine des compétences sociales et 9,7%, dans le domaine de la maturité affective (Institut de la statistique du Québec, 2023b).

Selon une étude réalisée par Stefan et Miclea (2010), plusieurs types de facteurs de risque peuvent s'interinfluencer pour venir expliquer l'apparition de symptômes de difficultés comportementales. Premièrement, il y a les facteurs personnels de l'enfant qui correspondent généralement à des déficits sur le plan des compétences sociales et affectives (Eisenberg et al., 2005). Deuxièmement, il y a les facteurs reliés aux compétences des parents et à la manière dont ils éduquent leurs enfants. Une discipline sévère ou incohérente appliquée par les parents est un élément hautement prédictif des comportements problématiques chez l'enfant (Bradley et Corwyn, 2007; Denham et al., 2000; Stanger et al., 2004). De plus, une bonne connaissance du développement de l'enfant permet aux parents d'avoir des attentes raisonnables envers le leur (Sanders et Morawska, 2005). Lorsqu'il y a un manque de connaissance, les parents ont souvent des attentes trop élevées ou trop basses envers leur enfant et dans les deux cas, cela affecte négativement la capacité d'adaptation de celui-ci (Gutermuth Anthony et al., 2005; Hess et al., 2004; Stefan et Miclea, 2010). Les enfants présentant des comportements perturbateurs sont aussi souvent moins bien supervisés par leurs parents (Lacroix, 2011). En effet, une supervision inadéquate est associée à des taux plus élevés de comportements perturbateurs ainsi qu'au maintien de ces comportements dans le temps (Yergeau et al., 2010). Troisièmement, il y a les facteurs de risque contextuels qui influencent les interactions familiales. Parmi ces facteurs, on inclut le statut socioéconomique faible (Institut national de santé publique du Québec, 2022a), la

présence de problèmes de santé mentale chez les parents (Nelson et al., 2007; Institut national de santé publique du Québec, 2022b) et l'exposition des enfants aux conflits familiaux (Naitre et grandir, 2023a). On établit, entre autres, que les parents qui sont confrontés à un ou plusieurs facteurs de stress quotidiennement ont plus de risques d'avoir recours à des pratiques parentales inappropriées (par exemple : pratiques plus sévères et moins chaleureuses) (Gutermuth Anthony et al., 2005). Les derniers facteurs de risque qui viennent influencer l'émergence de comportements perturbateurs en bas âge sont ceux reliés à la pédagogie et l'éducation dans les milieux de garde (CPE, garderie, etc.) (Stefan et Miclea, 2010). Une gestion de groupe efficace constitue une base essentielle de l'intervention auprès des enfants présentant des comportements perturbateurs (Plante et Bélanger, 2011). On peut donc déduire qu'une gestion de classe déficitaire pourrait accentuer la présence de ces comportements (Stefan et Miclea, 2010). La collaboration des parents s'avère un atout important pour l'enseignant lorsqu'il en vient à l'application des mesures d'encadrement disciplinaire pour l'élève présentant des difficultés comportementales (Massé et al., 2014). L'implication et le soutien des parents permettent d'assurer une cohérence dans les interventions appliquées auprès de l'enfant (Desbiens et Bowen, 2011). Un manque sur cet aspect peut donc causer des difficultés dans la gestion des comportements non-souhaités (Stefan et Miclea, 2010) et être considéré comme un facteur de risque.

Programme

Selon Pineault et Daveluy (1995, cités dans Alain et Dessureault, 2009), « un programme est un ensemble organisé, cohérent et intégré d'activités et de services réalisés simultanément ou successivement, avec les ressources nécessaires, dans le but d'atteindre les objectifs fixés, en rapport avec des problèmes de santé précis, et ce, pour une population définie » (p.102). Dans l'ouvrage *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* publié en 2009 par Alain et Dessureault, il est souligné qu'un programme d'intervention psychosociale vise à répondre aux besoins d'une clientèle qui éprouve des difficultés. L'élaboration d'un programme est donc étroitement liée à une problématique et à une analyse des besoins réalisée auprès des sujets concernés par le programme en question. Les objectifs d'intervention d'un programme

découlent alors des besoins prioritaires identifiés lors de cette analyse auprès de la clientèle ciblée (Monette, Charrette et Jobin, 1998 cités dans Alain et Dessureault, 2009).

Objectifs

Comme les difficultés comportementales sont en hausse dans les dernières années chez les enfants d'âge préscolaire et que la transition vers la maternelle est une période critique pour l'enfant, il s'avère primordial de s'intéresser aux effets des programmes existants pour cette clientèle. En plus de faire le point sur leur efficacité, cette recension permettra d'estimer s'il pourrait être avantageux de réinvestir les stratégies efficaces de ceux-ci afin d'éventuellement agir en prévention et ainsi diminuer l'apparition de ces difficultés. Cet essai vise donc à documenter et décrire les effets des programmes d'intervention visant à améliorer les comportements des élèves de maternelle.

Méthode

Une recension des écrits a été effectuée pour répondre à l'objectif de recherche. Certains critères d'inclusion et d'exclusion ont été établis afin de ne retenir que l'information pertinente pour répondre correctement à l'objectif de cet essai.

Recherche documentaire

La recherche documentaire a été réalisée en janvier 2024 par l'entremise de la plateforme « EBSCO ». Les bases de données « ERIC » et « PsychInfo » ont été ciblées comme étant les plus pertinentes pour le sujet de la recherche. De plus, pour obtenir des résultats en français, la base de données Érudit a aussi été sélectionnée. Par le biais du thesaurus des bases de données, des outils tels que *Terminum* et *HeTOP* ainsi que l'aide d'une bibliothécaire, des mots-clés ont été définis pour chacun de ces concepts : programme (1), transition (2), maternelle (3) et problèmes de comportement (4). L'opérateur « AND » a été placé entre chacun des concepts afin d'inclure tous les concepts dans la recherche. Plusieurs mots-clés ont été utilisés pour le concept « programme » afin d'être certain d'inclure le plus d'articles possible qui pouvaient convenir à la définition de ce concept.

Tableau 1 – Concepts et mots-clés

Concepts	Mots-clés pour les bases de données <i>ERIC</i> et <i>PsychInfo</i>	Mots-clés pour la base de donnée <i>Érudit</i>
Programme	AB « best practice* » OR « best intervention* » OR « practice guideline* » OR recommandation* OR « education* practice* » OR « evidence based-practice* » OR framework OR program*	Meilleure* pratique* OU meilleure* intervention* OU recommandation* OU bonne* pratique* OU programme*
Transition	AB Transition OR « school entry »	Transition
Maternelle	AB Age groups : Preschool Age (2-5 yrs), School Age (6-12 yrs)	Maternelle
Problèmes de comportements	AB « behavio#r problem* » OR « tantrum* » OR « dysfunctional behavio#r* » OR « disruptive behavio#r* » OR misbehavior OR misconduct	Problème* de comportement* OU comportement* perturbateur* OU comportement* dysfonctionnel* OU difficulté* comportementale*

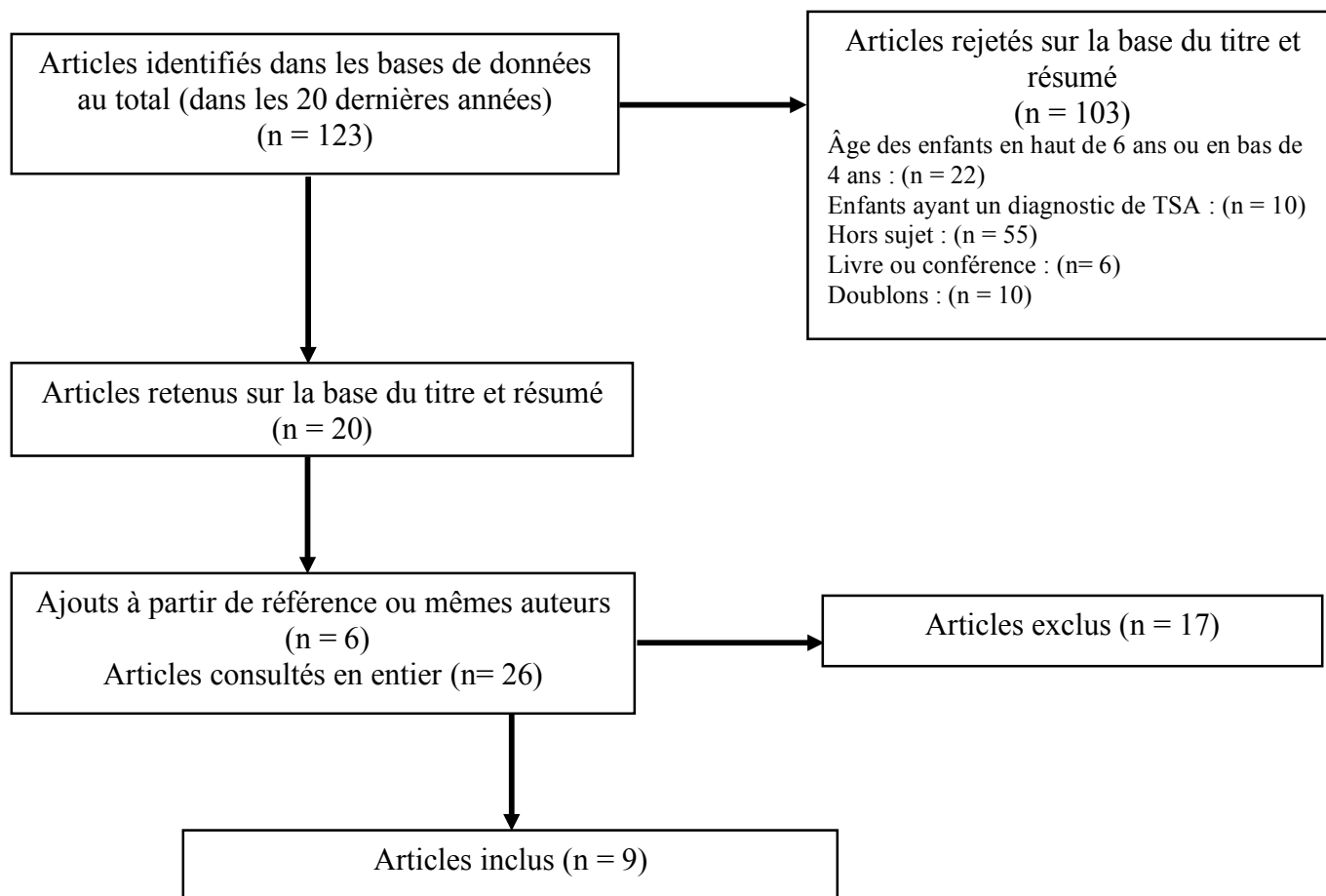
Pour la base de données ERIC, il n'était pas possible de choisir un groupe d'âge. Le concept de *Maternelle* a donc été défini par les mots-clés suivants : AB Kindergarten OR « primary school » OR « elementary school » OR « pre-primary school » OR preschool. Pour la base de données Érudit, le champ facultatif « Tous les champs, sauf texte intégral » a été sélectionné pour chacun des concepts afin de cibler les articles les plus pertinents.

Critères d'inclusion

Pour être inclus dans ce travail, les enfants sélectionnés dans les études devaient avoir un score plus élevé que la moyenne à un instrument de mesure évaluant les problèmes de comportements ou avoir été recommandés par un membre du personnel du service préscolaire pour une inquiétude sur le plan des problèmes comportementaux ou être considérés comme vulnérables considérant l'historique de vie (par exemple, être placés en famille d'accueil à la suite de mauvais traitements). Ces enfants devaient aussi être âgés de 4 à 6 ans afin d'être dans la période de transition vers la maternelle. Pour terminer, les articles retenus devaient également évaluer un programme d'intervention.

Critères d'exclusion

Les études étaient exclues du processus si les enfants choisis dans l'étude avaient un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme. Elles étaient également exclues si elles avaient été réalisées avant 2004.

Extraction des données**Figure 1 - Synthèse des études identifiées et sélectionnées**

Résultats

Les neuf études recensées abordent l'efficacité des programmes évalués en ce qui concerne les problèmes de comportement manifestés par les enfants d'âge préscolaire. Le tableau en Appendice A présente les caractéristiques pertinentes des études retenues et le sommaire des résultats obtenus. Les résultats présentés permettront de valider l'efficacité des programmes en fonction du moment auquel il a été implanté auprès des enfants. Quatre études portent sur des programmes qui ont été réalisés lors de la période estivale (avant l'entrée scolaire), quatre études portent sur des programmes qui ont été réalisés lors de l'entrée à l'école et une étude porte sur un programme qui a été réalisé en deux phases ; une avant l'entrée scolaire et une après avoir débuté la maternelle.

Composantes des programmes d'intervention

Le tableau en Appendice B présente un bref résumé des composantes des différents programmes d'intervention.

Programmes d'été. Tous les programmes effectués au cours de l'été se déclinent en deux grandes composantes : des interventions directes auprès des enfants et des interventions de groupe auprès des parents (Hart et al., 2019; Hart et al., 2016; Pears et al., 2013 et Graziano et al., 2014). Pour le *Summer Treatment Program for Kindergarteners (STP-PreK)* (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014) et le *Kindergarten Summer Readiness Classroom (KSRC)* (Hart et al., 2016), les interventions directes auprès des enfants se font quotidiennement, du lundi au vendredi, pour une période de quatre ou huit semaines. Dans l'étude de Pears et ses collaborateurs (2013), il est important de souligner que c'est seulement la phase de préparation à l'école du programme *Kids in Transition to School (KITS)* qui est évaluée. Pour cette phase, les enfants sont rencontrés deux heures, deux fois par semaine pour une durée de huit semaines. Le programme *Kids in Transition to School (KITS)* est aussi le seul programme qui est destiné aux enfants en famille d'accueil. Dans tous ces programmes, les ateliers sont axés sur la promotion des compétences comportementales et socioémotionnelles (conformes aux attentes des écoles) et des compétences scolaires (lecture, alphabétisation, mathématiques, etc.). En ce qui concerne les

interventions de groupe auprès des parents, le *Summer Treatment Programm for Kindergarten* (*STP-PreK*) (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014) et le *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (*KSRC*) (Hart et al., 2016) proposent huit séances d'environ 90 minutes. Dans le *STP-Prek* (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014), la première moitié des séances aborde une formation plus générale qui touche les aspects de la gestion des comportements défis et la deuxième moitié aborde différents sujets en lien avec la préparation et la transition vers la maternelle. Pour sa part, le *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (*KSRC*) (Hart et al., 2016) touche les deux mêmes sujets, mais les ateliers parentaux sont séparés en deux phases. En effet, les parents participent à la première phase (gestion des comportements défis) en même temps que le programme offert aux enfants pendant l'été et une semaine après le début de l'école, ils sont invités à participer aux quatre sessions abordant les thèmes de la deuxième phase (préparation et transition vers la maternelle). Ces parents ont aussi eu accès à huit sessions de rappel mensuelles d'octobre à mai et ont reçu des services conjoints mensuels de consultation scolaire comportementale tout au long de l'année de maternelle. Pour le *Kids in Transition to School* (*KITS*) (Pears et al., 2013), quatre séances de deux heures sont proposées et celles-ci touchent seulement les compétences nécessaires à la transition vers l'école.

Programmes pendant l'école. La majorité des programmes réalisés au début de l'année scolaire se résument à deux grandes composantes : les interventions auprès des parents et celles auprès des enseignants (Eisenhower et al., 2016a; Taylor, 2010; Eisenhower et al, 2016b). Dans l'étude de Torres (2011) impliquant plusieurs interventions basées sur des pratiques probantes, les interventions proposées se font seulement auprès des enfants. En ce qui concerne les interventions auprès des parents, les composantes du programme *Starting Strong in Kindergarten* (Eisenhower et al., 2016a; Eisenhower et al, 2016b) et celles du programme *Start Strong* (Taylor, 2010) sont similaires : une dizaine de rencontres de groupe de 90 minutes réalisées chaque semaine entrecoupées de quelques rencontres individuelles (une ou deux). Les objectifs de ces rencontres sont également semblables, les deux ciblant, en priorité, le développement de stratégies parentales visant à réduire les problèmes de comportement et donc, à promouvoir des comportements positifs ainsi que l'importance de la relation entre l'école et la famille (permettre

à l'enfant de vivre des relations positives à l'école et à la maison). Toutefois, pour les interventions réalisées auprès des enseignants, les deux programmes diffèrent. Dans le programme *Start Strong* (Taylor, 2010), une seule rencontre individuelle de 60 minutes est prévue (à la quatrième semaine) auprès de l'enseignante de l'enfant participant. La réunion porte sur la possibilité de mettre en œuvre un plan de comportement maison-école pour les élèves participants. Dans le programme *Starting Strong in Kindergarten* (Eisenhower et al., 2016a; Eisenhower et al, 2016b), quatre séances de consultation en petit groupe de 60 minutes sont offertes sur une période de dix semaines. Ces rencontres ont comme objectifs de bâtir une bonne relation élève enseignant en encourageant les bons comportements chez les enfants ciblés, créer des opportunités d'établir des relations dans la classe, surmonter des obstacles à l'établissement de relations positives et non conflictuelles avec les élèves ciblés et collaborer efficacement avec les parents, y compris par des stratégies de renforcement du comportement. Pour l'étude de Torres (2011), les interventions auprès des enfants se réalisent en 16 séances sur 12 semaines. Ces séances permettent aux enfants de s'engager dans des activités désignées spécifiquement pour promouvoir les capacités d'autorégulation. Des interventions de type « enseignement » qui incluent des « leçons » pour illustrer le concept de compétence à développer sont mises de l'avant sous différentes formes (séances actives, activités ludiques, jeu de rôle, tâches de fonctions exécutives, etc.).

Programme d'été et pendant l'école. Le programme *Kids in Transition to School (KITS)* évalué dans l'étude de Pears et ses collègues (2012) est le seul programme qui se compose de deux phases. La première phase se réalise au cours des deux mois précédant l'entrée à la maternelle (été) et la deuxième, lors des deux premiers mois d'école (automne). Ce programme, tout comme tous ceux réalisés avant l'entrée scolaire, se décline en un groupe de préparation à l'école pour les enfants et un groupe d'intervention pour les parents en famille d'accueil. Pendant l'été, les enfants assistent à des rencontres de deux heures, deux fois par semaine. À l'automne, les rencontres de deux heures se déroulent uniquement une fois par semaine. Les interventions directes auprès des enfants sont axées sur la promotion de l'alphabétisation précoce et des compétences socioémotionnelles. Tout comme le contexte d'une classe de maternelle, les séances

de groupe de préparation à l'école sont très structurées, avec une routine cohérente et de nombreuses transitions entre les activités. Les activités proposées ont comme objectifs de développer des compétences de lecture et d'écriture précoces, des compétences prosociales (les interactions avec les pairs, la résolution de problèmes, etc.) et des compétences d'autorégulation (gérer des frustrations, contrôler les impulsions, etc.). L'intervention de groupe avec les parents des familles d'accueil se déroule tout au long des deux phases ; huit séances de deux heures, toutes les deux semaines. Ces rencontres de groupe mettent l'accent sur les compétences nécessaires à la transition vers la maternelle et sur la promotion de la régulation de l'enfant.

Les composantes des différents programmes d'intervention ciblés varient donc selon s'ils se déroulent pendant l'été, lors de l'arrivée dans le milieu scolaire ou encore s'ils se réalisent lors de ces deux moments. Les programmes d'été recréent l'ambiance et la routine d'une classe de maternelle pour permettre aux enfants de développer des compétences essentielles pour une transition harmonieuse vers le milieu scolaire, tout en offrant de la formation de groupe aux parents. De leur côté, presque tous les programmes pendant l'école se concentrent davantage sur l'accompagnement des enseignants et des parents. Un seul programme de ce type offre de la stimulation auprès des enfants, ressemblant davantage à ce qui est réalisé dans les programmes d'été. Finalement, un seul programme combine une partie pendant l'été et une autre, lors des premiers mois d'école, jumelant des interventions auprès des enfants ainsi qu'un accompagnement de groupe pour les parents et ce, pendant les deux phases.

Efficacité des interventions réalisées avant l'entrée scolaire

Le *Summer Treatment Program for Kindergarteners (STP-PreK)* a eu des retombées positives autant dans l'étude de Hart et ses collaborateurs (2019) que dans celle de Graziano et ses collègues (2014). En 2019, Hart et ses collaborateurs ont comparé la durée du programme (quatre semaines versus huit semaines) afin de voir laquelle était la plus efficace tout en comparant le programme à une approche plus standard en milieu scolaire, c'est-à-dire une consultation comportementale. Pour les trois groupes, trois temps de mesures ont été utilisés : la base de référence a été réalisée au printemps précédent l'entrée à l'école, le post-traitement a été

réalisé deux à trois semaines après la fin du programme et l'évaluation de suivi a été réalisée environ six mois après l'intervention. Selon le rapport des enseignants, il n'y a pas eu de différences significatives entre les groupes par rapport aux problèmes de comportement externalisés plus spécifiquement, mais les trois groupes se sont améliorés de manière importante entre l'évaluation de base et le post-traitement. Toutefois, ces améliorations n'ont pas été maintenues lors de l'évaluation de suivi et dans le cas des enfants du groupe de consultation comportementale scolaire, une augmentation significative des problèmes de comportement a été indiquée entre le post-traitement et l'évaluation de suivi (Hart et al., 2019). Selon le rapport des parents, lors du post-traitement, les enfants participant au programme (autant celui de quatre semaines que celui de huit semaines) démontrent une plus grande amélioration que les enfants du groupe de consultation scolaire en ce qui concerne les problèmes de comportements extériorisés (Hart et al., 2019). Cependant, les améliorations n'ont pas été maintenues et aucune différence entre les groupes n'a été soulevée lors de l'évaluation de suivi, comme c'était le cas avec les évaluations des enseignants. De façon plus générale, les données indiquent tout de même que certains aspects du fonctionnement comportemental, socioémotionnel et d'autorégulation des enfants se sont améliorés de manière significative dans tous les groupes, ce qui suggère que les trois interventions sont efficaces auprès des enfants ayant des difficultés comportementales (Hart et al., 2019). Cependant, le moment de l'intervention peut avoir des implications significatives pour la transition vers l'école. En effet, les enfants qui ont participé au programme (autant celui de quatre semaines que celui de huit semaines) ont commencé l'année scolaire avec un meilleur comportement que les enfants du groupe de consultation scolaire (Hart et al., 2019).

Dans l'étude de Graziano et ses collègues (2014), des changements significatifs ont été observés entre le prétraitement et le post-traitement. En effet, les enfants ont diminué la sévérité de leurs problèmes de comportement extériorisés tout en augmentant leurs capacités d'adaptation (Graziano et al., 2014). Avant l'intervention, 75% des enfants avaient des scores sur le BASC-2 (Reynolds et Kamphaus, 2004) dans la fourchette à risque ou plus sur l'ensemble des comportements extériorisés alors que c'est seulement 7% de l'échantillon qui présentaient ces scores tout de suite après l'intervention (post-traitement). Lors de l'évaluation de suivi (6 mois

après le post-traitement), ces améliorations (comportements extériorisés et capacités d'adaptation) ont été maintenues de manière significative (Graziano et al., 2014). Bien que les scores T moyens soient restés dans la fourchette non clinique, on soulève tout de même une augmentation significative des comportements extériorisés et une diminution des capacités d'adaptation entre le post-traitement et l'évaluation de suivi. Au post-traitement, 7% des enfants avaient des scores dans la fourchette à risque ou plus sur l'ensemble des comportements extériorisés et cela s'est détérioré lors de l'évaluation de suivi comme c'est 28% des enfants qui obtiennent ces scores (Graziano et al., 2014). Comparativement à l'étude de Hart et ses collaborateurs (2019), aucun groupe de comparaison n'a été utilisé. Il est donc impossible de savoir si l'amélioration appartient réellement aux interventions du programme.

De son côté, le *Kindergarten Summer Readiness Classroom* a également démontré une certaine efficacité sur les problèmes de comportement à l'école (Hart et al., 2016). Dans cette étude, trois mesures ont été prises pour évaluer les résultats : la mesure de prétraitement, avant le début de l'intervention estivale (mars-juin de l'année de garderie), celle du post-traitement, neuf semaines après le début de l'école (mois d'octobre suivant l'entrée scolaire) et une évaluation de suivi, au printemps suivant (mai-juin de l'année de maternelle, soit neuf mois après l'intervention estivale). Un groupe d'intervention à intensité élevée a reçu le programme, les ateliers parentaux et les consultations mensuelles conjointes avec l'école (n=23) alors qu'un groupe d'intervention à faible intensité s'est vu offrir les ateliers parentaux seulement (une seule famille sur 25 y a réellement participé). Les résultats indiquent que les enfants des deux groupes ont réduit significativement leurs problèmes de comportement ($p < 0.05$) à travers les trois points dans le temps. Comparativement aux enfants du groupe d'intervention à faible intensité, les enseignants rapportent que, lors du post-traitement, les enfants du groupe à intensité élevée présentent moins de problèmes de comportement ($p < 0.05$). Même si ces améliorations se sont maintenues tout au long de l'année scolaire, aucune différence significative n'a été constatée entre les deux groupes sur le plan des problèmes de comportement lors de l'évaluation de suivi, suggérant que tous les enfants fonctionnaient au même niveau à la fin de l'année de maternelle.

Finalement, la phase de préparation à l'école du programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2013) a eu un effet significatif et positif sur les capacités d'autorégulation (contrôle de l'inhibition, régulation du comportement et régulation des émotions) des enfants participant au programme. Cependant, l'ampleur de l'effet est relativement petite (0.18). Au même moment, les enfants du groupe contrôle ont reçu des services généralement offerts par le système de protection de l'enfance et ils ont montré une détérioration sur les capacités d'autorégulation. Dans cette étude, deux temps de mesures ont été pris : le premier s'est déroulé au début de l'été (avant l'intervention) et le deuxième, juste avant l'entrée scolaire (après l'intervention). Ces résultats sont conformes à d'autres résultats de recherches démontrant l'efficacité des interventions dans lesquelles les compétences d'autorégulation sont enseignées simultanément avec d'autres compétences prosociales ou d'alphabétisation précoce dans les environnements valables tels que les salles de classe de maternelle (Bierman et al., 2008; Riggs et al., 2006 cités dans Pears et al., 2013). Toutefois, comme le deuxième temps de mesure s'est déroulé juste avant l'entrée scolaire, il est difficile de savoir quels ont été les réels impacts du programme sur le comportement des enfants une fois intégrés dans le milieu scolaire.

L'efficacité des programmes réalisés pendant la période estivale est variable. Le *Summer Treatment Program for Kindergarteners (STP-PreK)* démontre des améliorations significatives chez les enfants participant au programme et ce, dans les deux études présentées (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014). Toutefois, lorsque comparé à l'intervention scolaire normalement offerte aux enfants ayant des difficultés comportementales à l'école, il ne présente pas nécessairement une meilleure efficacité, comme les deux interventions démontrent des résultats significatifs (Hart et al., 2019). De plus, comme aucun groupe de comparaison n'a été utilisé dans l'étude de Graziano et ses collègues (2014), il est difficile d'attribuer les résultats positifs aux interventions proposées par le programme, car ils pourraient s'expliquer par d'autres facteurs. Le *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (Hart et al., 2016) a également induit des impacts positifs chez les enfants participant au programme, mais un peu comme le *Summer Treatment Program for Kindergarteners*, lorsqu'il est comparé à une intervention de moindre intensité, il n'est pas plus efficace que celle-ci. Pour sa part, la phase de préparation du programme *Kids in*

Transition to School (Pears et al., 2013) s'est avérée efficace auprès des enfants participant au programme, malgré une taille d'effet assez petite.

Efficacité des interventions réalisées après l'entrée scolaire

Le programme *Starting Strong in Kindergarten* s'est avéré efficace et faisable selon les deux projets de recherche de Eisenhower et ses collègues réalisés en 2016 (a, b). Dans l'étude ayant comme objectif de valider l'efficacité du programme (Eisenhower et al., 2016b), deux groupes ont été comparés entre eux : le groupe d'intervention (qui a reçu l'intervention de septembre à décembre) et le groupe contrôle (qui a reçu l'intervention de février à mai). Deux temps de mesure ont été utilisés pour les deux groupes ; le premier a été réalisé aux mois d'août et septembre (avant le début de l'intervention) et le deuxième au moins de décembre (suite à l'intervention offerte au groupe d'intervention). Les résultats démontrent que l'intervention a eu un effet significatif sur l'ensemble des problèmes de comportement des élèves ($p = 0.014$) : la réduction des problèmes de comportement était significativement plus importante pour les enfants participant au programme que pour les enfants du groupe contrôle (qui n'avaient pas encore reçu l'intervention) (Eisenhower et al., 2016b). Toutefois, il faut spécifier que, dans le milieu scolaire, le programme a réduit de manière significative les problèmes de comportement intériorisés ($p = 0.03$), mais pas les problèmes de comportement extériorisés ($p = 0.43$) (Eisenhower et al., 2016b).

Ce programme est par ailleurs l'un des seuls ayant fait l'objet d'une étude d'implantation (Eisenhower et ses collègues, 2016a). Les auteurs de cette étude mentionnent que le recrutement des familles a été favorable, suggérant que le programme répondait à un besoin dans la communauté scolaire. En plus d'être présents, les observations faites pendant les sessions indiquent que la plupart des parents ont participé activement, qu'ils ont eu une attitude positive et ouverte, et qu'ils ont compris les principes du programme (Eisenhower et al., 2016a). La satisfaction des parents à l'égard des résultats du programme, de son contenu et des animateurs a été universellement positive (Eisenhower et al., 2016a). Le programme semble aussi avoir permis

de bien cibler les enfants à risque puisque 100% des enfants ont commencé le programme avec un risque comportemental élevé (Eisenhower et al., 2016a).

De son côté, le programme *Strong Start* a eu des effets positifs significatifs selon les enseignants participants (Taylor, 2010). Dans cette étude, deux groupes ont reçu le programme, à des moments différents. Le premier groupe (appelé « intervention immédiate ») a reçu l'intervention du mois d'octobre au mois de janvier alors que le deuxième groupe (appelé « intervention différée ») a reçu l'intervention du mois de février au mois de mars. Les résultats des enseignants au *School Situations Questionnaire* (SSQ; Barkley, 1981) démontrent que les enfants du groupe d'intervention immédiate ont réduit significativement le nombre total de problèmes de comportement ($p < 0.01$), le nombre total de situations problématiques ($p < 0.01$) et la gravité moyenne des problèmes ($p < 0.001$) comparativement aux enfants du groupe d'intervention différée, qui n'avaient pas encore reçu l'intervention. Selon le *Caregiver Teacher Report Form for ages 1.5-5* (CTRF; Achenbach et Rescorla, 2000), les résultats vont dans le même sens que ceux du SSQ en démontrant que, comparativement aux enfants du groupe d'intervention différée, les enfants du groupe d'intervention immédiate présentent une diminution significative du nombre total de problèmes ($p < 0.01$) et des problèmes d'extériorisation ($p < 0.05$).

Finalement, l'intervention présentée dans l'étude de Torres (2011) s'est avérée peu efficace. Dans cette étude, deux groupes ont été comparés : le groupe d'intervention (où les enfants ont été exposés à plusieurs stratégies d'intervention basées sur les meilleures pratiques) et le groupe contrôle (où les enfants ont été exposés à des activités de lectures conçues pour promouvoir différentes habiletés sans cibler directement les compétences sociales ou l'autorégulation). Les chercheurs ont utilisé deux temps de mesure : un premier à l'automne servant de prétest (avant l'intervention) et un deuxième au printemps (après l'intervention) servant de post-test. L'intervention semble avoir eu peu d'impact sur l'amélioration de l'autorégulation ou de la préparation à l'école des enfants (ce qui inclut, dans cette étude, les problèmes de comportement) par rapport au groupe contrôle ; suggérant que les deux groupes se sont améliorés au fil du temps (Torres, 2011).

L'efficacité des programmes réalisés pendant l'année de maternelle est donc également assez variable. La faisabilité du programme *Starting Strong in Kindergarten* a été démontrée par l'étude de Eisenhower et ses collègues (2016a). Quant à son efficacité, le programme a assurément eu des effets positifs sur l'ensemble des problèmes de comportement (Eisenhower et al., 2016b), mais il n'a pas été en mesure de réduire de manière significative les problèmes de comportement extériorisés, ce qui est un enjeu principal dans cet essai, car c'est souvent ce type de problème qui nuit à l'intégration des élèves au préscolaire. Pour sa part, le programme *Strong Start* (Taylor, 2010) a permis de réduire significativement les problèmes de comportement en général, incluant les problèmes de comportement extériorisés. Pour l'intervention basée sur les meilleures pratiques de Torres (2011), aucun effet significatif sur les problèmes de comportement n'a été rapporté.

Efficacité de l'intervention réalisée en partie avant et après l'entrée scolaire

Le programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012), le seul dans cette catégorie, a montré un effet significatif sur le comportement oppositionnel et agressif des enfants. Les résultats présentés ici proviennent de deux temps de mesure, soit l'un au début de l'été précédant l'entrée à la maternelle et l'autre, à la fin de l'année de maternelle. Un groupe contrôle a été utilisé dans cette étude et les enfants faisant partie de ce groupe ont continué de recevoir les services auxquels ils avaient déjà accès. Les 102 enfants ayant participé au programme ont eu tendance à montrer des niveaux inférieurs de comportement oppositionnel et agressif à la fin de l'année de maternelle, comparativement aux 90 enfants du groupe témoin (Pears et al., 2012). La taille de l'effet était modérée (0.33) (Pears et al., 2012), suggérant que ce programme peut être un moyen efficace pour prévenir les comportements perturbateurs en classe dans un groupe à haut risque de difficultés scolaires (Pears et al., 2012). De plus, mis en œuvre au moment de la transition critique de l'entrée à l'école, le programme KITS semble réduire la probabilité que les enfants soient oppositionnels et agressifs dans leur classe jusqu'à huit mois plus tard (Pears et al., 2012).

Discussion

Cet essai avait pour objectif de documenter et décrire les effets des programmes d'intervention visant à améliorer les comportements des élèves de maternelle présentant des difficultés dans cette sphère. Les résultats obtenus confirment que plusieurs composantes de différents programmes sont gagnantes et efficaces auprès des enfants. En effet, la majorité des études confirment une certaine efficacité des programmes évalués sur les problèmes de comportement des enfants participant. Toutefois, il s'avère important de souligner que, dans certains cas, les programmes ne sont pas nécessairement plus efficaces que d'autres types d'intervention (exemple : consultation scolaire régulière, soutien parental uniquement, etc.). Les différents devis utilisés par les chercheurs permettent de nuancer certains résultats et de préciser la portée de ceux-ci. Malgré que les données soient majoritairement homogènes, des différences sont observées dans les résultats selon la formule du programme, qui diffère selon si celui-ci a été administré pendant l'été, lors de l'entrée à l'école ou encore sur les deux périodes. Cette section discute des résultats obtenus en lien avec l'efficacité des programmes pour faciliter l'intégration des enfants avec des problèmes de comportement à l'école.

Les différents programmes offerts pendant la période estivale offrent des modalités et des résultats plutôt similaires, démontrant tous une certaine efficacité à court terme (Hart et al., 2019; Hart et al., 2016; Graziano et al., 2014; Pears et al., 2013). Par contre, certaines limites dans la méthode des études de Pears et ses collègues (2013) et de Graziano et ses collaborateurs (2014) empêchent d'affirmer sans aucun doute que les programmes évalués sont efficaces pour les enfants ayant des difficultés comportementales. De plus, lorsqu'on examine les résultats à long terme, les programmes d'été semblent être moins avantageux, comme ils n'arrivent pas à se démarquer lorsqu'ils sont comparés à d'autres types d'intervention (Hart et al., 2019; Hart et al., 2016). Du côté des programmes réalisés lors de l'entrée scolaire, ils présentent tous (excepté celui présenté dans Torres, 2011) des résultats intéressants à la suite de l'intervention (Eisenhower et al., 2016b; Taylor, 2010). Il est certain que cette uniformité dans les conclusions nous laisse croire que les programmes offerts lors de l'entrée à l'école sont plus efficaces que les programmes d'été. Cependant, il ne faut pas oublier que dans les deux études abordant des

programmes réalisés lors de l'entrée à l'école (Eisenhower et al., 2016b; Taylor, 2010), aucun temps de mesure n'a été pris à la fin de l'année scolaire, comparativement aux études de Hart et ses partenaires (2016 et 2019). Rappelons-nous que c'est lors de ce troisième temps de mesure (à plus long terme), que les deux programmes offerts pendant l'été (STP-PreK et KSRC) ne présentaient plus de différences significatives avec leur groupe contrôle respectif, ce qui n'était pas le cas lors de la post-intervention (à court terme). En résumé, les deux types de programmes (été et année de maternelle) présentent des avantages sur le plan des difficultés comportementales des enfants à court terme. Il aurait été intéressant de voir les effets du *Strong Start* (Taylor, 2010) et du *Starting Strong* (Eisenhower et al., 2016b) à plus long terme pour être capable de comparer les deux formats de programme (été vs année de maternelle) sur les mêmes variables.

Le programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012) se démarque par sa formule en deux phases, la disponibilité de résultats à long terme et son efficacité. En effet, il est le seul programme ayant une phase pendant la période scolaire qui offre des résultats à long terme et ceux-ci sont grandement positifs pour les enfants présentant des difficultés comportementales. Avec les constats réalisés jusqu'à présent, il est possible de faire l'hypothèse que d'offrir un programme qui s'étend sur deux périodes charnières de la transition scolaire est la formule la plus efficace. La phase de préparation permet aux enfants d'arriver avec de bonnes bases comportementales et la phase de transition/maintien leur permet de consolider leurs apprentissages. Par contre, il faut être prudent lorsqu'on avance cette hypothèse, car le programme a été créé spécifiquement pour les enfants placés en famille d'accueil et testé uniquement auprès de cette clientèle. En effet, il n'est pas garanti que ce programme aurait d'aussi bons résultats auprès d'une autre clientèle présentant des problèmes comportementaux. Il serait d'ailleurs intéressant d'explorer l'avenue d'un programme à deux phases auprès d'une population plus large (ayant des difficultés comportementales) afin de voir si les résultats à long terme seraient plus concluants.

La majorité des programmes analysés dans cette recension ont deux cibles d'intervention parmi les choix suivant : les enfants, les parents et les enseignants. Le *Summer Treatment*

Program for Kindergarteners (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014), le programme *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (Hart et al., 2016), l'intervention présentée dans l'étude de Torres (2011) et le programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013) ont tous présentés des interventions directes auprès des enfants ayant des problèmes de comportement. Le *Summer Treatment Program for Kindergarteners* (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014) et le programme *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (Hart et al., 2016) se basent majoritairement sur l'approche comportementale pour modifier les comportements problématiques des enfants en mettant en place différents systèmes de points. Vu l'efficacité bien reconnue de cette approche auprès des enfants ayant des difficultés comportementales extériorisées en milieu scolaire (Cooper, 2011; DuPaul et Weyandt, 2009; Fabiano et al., 2009 cités dans Massé et al., 2014), il n'est pas surprenant que ces pratiques soient reprises dans des programmes de préparation à l'école. Cela peut expliquer les changements significatifs survenus dans les trois études lors de la post-intervention (Hart et al., 2019; Hart et al., 2016; Graziano et al., 2014).

L'intervention offerte aux enfants dans le programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013) est différente de celle dans les deux autres programmes, car on ne semble pas utiliser de système de point pour la gestion des comportements défis. Il faut spécifier que les chercheurs des deux études élaborent très peu dans leurs textes sur l'assise théorique du programme qui soutient les interventions auprès des enfants. Il est soulevé que ce programme met davantage de l'avant le développement des compétences d'autorégulation comparativement aux programmes plus généraux. Ils favorisent cet apprentissage par l'enseignement, le jeu de rôle et différentes activités permettant de mettre en pratique ce qui a été discuté au préalable. Une méta-analyse réalisée en 2023 par Muir et ses collègues portant sur les approches et interventions visant le développement de l'autorégulation et des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire a fait ressortir que le jeu structuré avec médiation peut être efficace. Les études adoptant cette approche impliquaient l'enseignement direct des compétences à l'aide de jeux et d'histoires (Muir et al., 2023), ce qui ressemble grandement à ce qui a été utilisé dans le programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013). Considérant que

le programme vise plus spécifiquement le développement des compétences d'autorégulation, le choix de cette stratégie semble justifié, surtout vu les résultats concluants quant à son efficacité.

Les interventions offertes aux enfants dans l'étude de Torres (2011) se traduisent en un mélange de plusieurs pratiques probantes : le *Fast Track Friendship Group* (Bierman et al., 2023), le *Preschool PATHS* (Shi et al., 2022) et certains principes des entraînements prévus au développement de la théorie de l'esprit (*ToM training*) (Hofmann et al., 2016). Même si ce sont toutes des interventions reconnues séparément, les résultats de cette étude (Torres, 2011) semblent démontrer qu'une modification dans les modalités de ces interventions peut grandement influencer leur efficacité. Torres (2011) est le seul, parmi tous les travaux recensés, qui avait seulement une cible d'intervention dans son projet, soit les enfants. Pourtant, l'importance d'intervenir à plusieurs niveaux (donc d'avoir plus d'une cible) a été soulevée dans une méta-analyse réalisée récemment par l'Institut national de santé publique du Québec (2022a). L'absence d'autres cibles d'intervention a donc pu également influencer les résultats pour ce chercheur.

D'ailleurs, une cible d'intervention qui a été priorisée par tous les autres programmes a été les parents. Ce n'est pas surprenant, comme l'intervention centrée sur les parents est bien reconnue pour diminuer les comportements extériorisés (Mingebach et al., 2018). Le *Summer Treatment Program for Kindergarteners* (Hart et al., 2019; Graziano et al., 2014) et le programme *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (Hart et al., 2016) se sont inspirés de la formule offerte par le *Community Parent Education Program* (COPE; Cunningham et al., 1995). Dans les années 90, le programme a été créé afin de rejoindre davantage de familles vivant avec un enfant ayant des difficultés comportementales (Cunningham et al., 1995). Quelques années plus tard, il a été reconnu comme étant efficace pour diminuer les symptômes associés au trouble d'opposition et provocation, l'hyperactivité et l'impulsivité ainsi que les problèmes de comportement quotidiens (Thorrel, 2009). Malheureusement, peu d'études sur l'efficacité du programme COPE semblent avoir été réalisées à part celle de Thorrel (2009) et celle-ci ne présente pas de résultats à long terme. Les résultats positifs et significatifs à court terme de ces

deux programmes (*STP-PreK* et *KRSC*) peuvent donc être attribués autant à ces ateliers parentaux qui sont basés sur des pratiques probantes (même s'ils ont fourni beaucoup moins d'heures de formation que ce que prévoit normalement le COPE : 6h vs 20h) que leurs interventions reconnues offertes auprès des enfants (discutés plus haut).

Les ateliers parentaux des autres programmes soient le *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013), le *Starting Strong* (Eisenhower et al., 2016b) et le *Strong Start* (Taylor, 2010) offrent des modalités très similaires et semblent tous être basés sur une approche de modélisation de l'adaptation (*coping modeling*). En suivant ce modèle, les parents vont souvent visionner des vidéos ou des jeux de rôle d'une interaction parent-enfant et en discuter en groupe ou faire un jeu de rôle sur les moyens qu'ils pourraient prendre pour gérer la situation (Eisenhower et al., 2016b). Il faut spécifier que le *Kids in Transition to School* présente, encore une fois, très peu l'assise théorique du programme qui soutient les interventions auprès des parents. Par contre, les stratégies sont très similaires aux deux autres, ce pour quoi nous jugeons qu'il s'inspire d'un modèle théorique semblable. Un autre programme bien reconnu qui s'appuie sur des assises théoriques de modélisation par vidéo est le programme *The Incredible Years* (Webster-Stratton, 2016). Celui-ci est reconnu comme étant efficace pour diminuer les problèmes de comportement chez les enfants d'âge scolaire et préscolaire (Karjalainen et al., 2019; Javier et al., 2016). L'utilisation des stratégies s'inspirant d'un modèle d'intervention probant peut d'ailleurs expliquer en partie pourquoi l'intervention des programmes *Starting Strong*, *Strong Start* et *Kids in Transition to School* a eu des effets positifs sur les enfants participants (Eisenhower et al., 2016b; Taylor, 2010; Pears et al., 2012; Pears et al., 2013).

L'intervention auprès des enseignants a été utilisée plus sérieusement (donc plus d'une rencontre) dans deux programmes soient le *Kindergarten Summer Readiness Classroom* (Graziano et al., 2014) et le *Starting Strong* (Eisenhower et al., 2016b). À la fin de l'année scolaire, les enfants fonctionnaient tous au même niveau dans l'étude de Graziano et ses collègues (2014) alors que des services conjoints (parents-enseignants-consultants) mensuels de consultation scolaire comportementale ont été offerts aux familles participantes tout au long de

l'année de maternelle. Ces résultats sont semblables à d'autres études réalisées sur l'efficacité de la consultation conjointe comportementale où aucun résultat positif significatif n'a été noté par rapport aux problèmes de comportement intériorisés et extériorisés (Sheridan et al., 2017; Sheridan et al., 2012). Dans le cas du *Starting Strong* (Eisenhower et al., 2016b), les interventions offertes aux enseignants sont réalisées en petit groupe d'environ 5 enseignants et sont inspirées de l'approche collaborative. La consultation collaborative semble comporter de nombreux avantages, mais jusqu'à présent, peu de recherches ont établi l'efficacité de cette intervention (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour conclure que l'efficacité du programme *Starting Strong* est reliée aux consultations des enseignants.

Pour conclure, considérant que le programme *Kids in Transition to School* (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013) est le seul qui a démontré une efficacité autant à court qu'à long terme et même lorsqu'il est comparé à un autre type d'intervention, il aurait été intéressant d'avoir accès aux approches théoriques qui ont soutenu les interventions auprès des enfants et des parents afin de pouvoir en discuter davantage. Dans les deux études (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013), aucune référence ne semble appuyer théoriquement ce que le programme propose.

Forces et limites de l'essai

Tout d'abord, cet essai comporte des forces. Premièrement, même si la recherche par mots-clés dans les banques de données a été celle qui a permis de cibler la majorité des articles retenus, des recherches par auteurs et par références ont également été effectuées pour aller chercher le plus d'articles pertinents possible. Deuxièmement, plusieurs types de programmes ont été présentés, ce qui a permis d'analyser l'efficacité d'une variété de modalités et de stratégies d'intervention. Troisièmement, la majorité des études ont utilisé des devis comparatifs, ce qui permet d'attribuer avec plus de certitude les changements observés au programme. Comme le but de cet essai était de décrire les effets des programmes d'intervention visant à améliorer les comportements des enfants intégrant la maternelle, ce type de devis a permis d'atteindre plus facilement cet objectif.

Cet essai présente également toutefois certaines limites et il est important de les souligner. Premièrement, plus de la moitié des articles sont relativement vieux, datant d'au-dessus de 10 ans (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013; Graziano et al., 2014; Taylor, 2010; Torres, 2011). Il est certain que cela peut indiquer que certains des résultats ne sont plus autant valides aujourd'hui, en 2025. Par contre, la recherche documentaire a été réalisée en respectant les normes, les recommandations ainsi que les critères d'inclusion et d'exclusion et avec toutes ces considérations, peu d'articles récents pouvaient faire partie de cette recension. Deuxièmement, trois bases de données ont été utilisées pour effectuer la recension et il est certain que celles-ci ne couvrent pas tous les articles possibles sur le sujet. Il est donc possible que toutes les études correspondant aux critères d'inclusion et d'exclusion n'aient pas été sélectionnées pour cet essai. En plus des bases de données et des recherches par auteurs et par références, une recherche par programme aurait pu être intéressante. Elle aurait permis d'aller chercher d'autres articles concernant l'efficacité des programmes se retrouvant dans les articles trouvés préalablement. Cela aurait pu nuancer davantage les résultats.

Troisièmement, le fait que le nombre de temps de mesure diffère d'une étude à l'autre est venu compliquer l'analyse des résultats. En effet, dans certains travaux, des résultats à long terme étaient présents alors que dans d'autres, ce n'était pas le cas. Lorsqu'on parle d'efficacité, il est très intéressant de considérer les effets à plus long terme afin de voir si les résultats souvent plus positifs au post-test se maintiennent à travers le temps. Quatrièmement, aucune étude recensée n'a été réalisée au Québec, ni même au Canada. Tous les travaux ciblés ont été menés aux États-Unis auprès d'une population qui, certes, nous ressemble. Toutefois, il faut tout de même demeurer prudent au moment de généraliser les résultats, considérant que certaines différences sont tout de même présentes entre les deux populations. Cinquièmement, le fait que les résultats soient mitigés ne permet pas d'émettre des conclusions définitives. L'efficacité des programmes d'intervention prévus pour les enfants d'âge préscolaire ayant des problèmes de comportement demeure à prouver et à analyser. Plusieurs composantes des études ne permettent pas de conclure

à une efficacité claire et nette. La poursuite de recherches à ce sujet pourrait aider à nuancer les résultats et émettre des recommandations plus fiables quant à la pertinence de ces programmes.

Apport à la psychoéducation et recommandations

Le but de cet essai était d'identifier et de décrire les programmes probants pour les enfants ayant des problèmes de comportement qui intègrent la maternelle. Cela est d'une grande pertinence pour le psychoéducateur qui voudrait explorer cette avenue au Québec, car pour l'instant, à notre connaissance, aucun programme visant ces enfants n'est implanté. Comme discuté dans l'introduction, les enfants intégrant la maternelle au Québec sont de plus en plus vulnérables sur le plan des compétences sociales et de la maturité affective (Institut de la statistique du Québec, 2023b) et certains des programmes présentés dans cet essai pourraient peut-être permettre de diminuer les difficultés vécues par ceux-ci. L'implantation de programmes peut faire partie du mandat du psychoéducateur, mais elle n'est pas sans défi (Martin et Pinsonneault, 2024). Toutefois, avant même de penser à implanter ce type de programme au Québec, une analyse des besoins devrait être réalisée auprès de la population visée afin de s'assurer que cette intervention serait pertinente et adéquate pour les enfants d'ici. Cette tâche s'effectue lors de la première étape lorsque le psychoéducateur veut implanter un programme, soit celle de l'élaboration (Martin et Pinsonneault, 2024). Si c'est bien le cas, le psychoéducateur, selon son milieu de travail et le mandat qui y est associé, pourra considérer certains résultats présentés dans l'essai dans la planification et l'exécution de son action qui sont les prochaines étapes d'implantation d'un programme (Martin et Pinsonneault, 2024).

En plus de cette possibilité, l'essai peut aussi permettre au psychoéducateur de développer ses connaissances par rapport aux meilleures pratiques (auprès des enfants, des enseignants et des parents) à utiliser afin d'améliorer le comportement des enfants ayant des défis dans cette sphère. Comme le psychoéducateur est reconnu pour intervenir auprès des enfants qui vivent des difficultés d'adaptation se manifestant sur le plan comportemental (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2025), il est important qu'il connaisse les approches et stratégies à favoriser dans ce contexte.

Autre aspect intéressant pour le psychoéducateur provient du fait qu'un des programmes a été fait pour une clientèle en particulier. En effet, le programme *Kids in Transition to School* (KITS) a été conçu pour les enfants placés en famille d'accueil et sa structure à deux phases semble avoir été un élément déterminant dans l'efficacité de celui-ci. Les bases théoriques de ce programme n'ont toutefois pas été abordées de façon très précise dans les deux études (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013), ce qui aurait pu être intéressant puisque les auteurs mentionnent que ce programme a été adapté pour cette clientèle spécifique. Suivant cette logique, il se pourrait que, selon l'origine des problèmes de comportement, des approches différentes puissent être utilisées. C'est au psychoéducateur, lors de son évaluation de la situation (qui est au cœur de ses opérations professionnelles (Gendreau et al., 2001 cité dans Caouette et Pronovost, 2013)), de bien cerner les enjeux et les causes possibles des comportements perturbateurs afin de sélectionner l'approche plus adaptée à la situation.

Conclusion

Cette recension de neuf études porte sur l'efficacité des programmes destinés aux enfants ayant des problèmes de comportement qui sont en transition vers l'école. Certains se déroulent durant la période estivale alors que d'autres se déroulent au début de l'année scolaire. Un seul programme s'est démarqué en se déroulant sur les deux périodes (*Kids in Transition to School*) et il s'avère aussi à être le seul dont l'efficacité sur le long terme a pu être démontrée (Pears et al., 2012; Pears et al., 2013). Par contre, ces résultats se limitent à une seule population bien précise ; soit les enfants placés en famille d'accueil. Il est impossible de savoir si les résultats seraient semblables auprès des autres enfants. Les autres programmes démontrent certains résultats positifs chez les enfants ayant des problèmes de comportement, mais seulement à court terme.

Cet essai présente un apport pertinent pour la psychoéducation ; les principes gagnants des programmes sont mis en valeur, permettant au professionnel de reprendre certains de ceux-ci dans sa pratique auprès des enfants ayant des problèmes de comportement, tout dépendamment de son milieu de pratique. Il peut d'ailleurs intéresser un grand nombre de psychoéducateurs œuvrant dans différents milieux puisque les programmes touchent plusieurs cibles d'intervention (les enfants, les parents et les enseignants). Les retombées peuvent donc être utiles pour d'autres psychoéducateurs que ceux du milieu scolaire.

De plus, comme les travaux ont tous été réalisés hors du pays, il est difficile de généraliser ces résultats. Pour avoir une idée plus réaliste des retombées, il faudrait faire davantage d'études d'implantation de programmes ici, au Québec. Il est temps de se questionner et se mettre en action auprès des enfants d'âge préscolaire, qui sont de plus en plus vulnérables lorsqu'ils intègrent l'école (Institut de la statistique du Québec, 2023a). Est-ce que l'implantation de programme est une avenue possible ? Ou est-ce qu'il serait plus réaliste d'instaurer d'autres types de pratiques ? Peu importe le choix de l'intervention, il est temps de leur porter une attention particulière, car agir en amont des difficultés sur le plan socioaffectif s'avère d'une importance capitale pour le développement des enfants de 0 à 6 ans (Institut national de santé publique du Québec, 2022a). Plus précisément, l'importance d'intervenir sur plusieurs cibles (auprès de

l'enfant directement, de ses parents, mais aussi de ses milieux de vie), de proposer des interventions visant une population universelle et de maintenir ou d'améliorer la qualité des services de garde éducatifs sont des composantes essentielles à prendre en considération dans l'intervention auprès de nos tout-petits (Institut national de santé publique du Québec, 2022a). Ces recommandations en plus de celles discutées dans cet essai pourraient avoir un impact sur les enfants d'âge préscolaire présentant des comportements défis.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alain, M. et Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Barkley, R. A. (1981). *School Situations Questionnaire (SSQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t12049-000>
- Bierman, K.L., Welsh, J.A., Hall, C.M., Jacobson, L.N., Lee, D.L. et Jones, D.E. (2023) Efficacy of the Fast Track Friendship Group Program for Peer-rejected Children : A randomized-Controlled Trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 52 (6), 763-779. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2051523>
- Bradley, R. H. et Corwyn, R. F. (2007). Externalizing Problems in Fifth Grade : Relations With Productive Activity, Maternal Sensitivity, and Harsh Parenting From Infancy Through Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1390-1401. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1390>
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 42 (2), 281-297. <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2013-v42-n2-psyedu04695/1061213ar.pdf>
- Charach, A., Bélanger, S.A., McLennan, J.D. et Nixon, M.K. (2017). Le dépistage des comportements perturbateurs en première ligne chez les enfants d'âge préscolaire. *Pediatrics & Child Health*, 22 (8), 485-493. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx129>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Cunningham, C. E., Bremner, R. et Boyle, M. (1995). Large group community-based parenting programs for families of preschoolers at risk for disruptive behavior disorders: Utilization, cost-effectiveness, and outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1141-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01362.x>
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. et Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12 (1), 23-45. <https://doi.org/10.1017/S0954579400001024>
- Desbiens, N. et Bowen, F. (2011). Les défis de la formation initiale et continue dans l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement. *Le bulletin du CRIFPE*, 18 (3), 20-23. https://formation-profession.org/files/old/v18_n3.pdf

- Eisenhower, A., Baker, B. L. et Taylor, H. (2016a). Starting Strong: feasibility of an indicated prevention program during the transition to kindergarten. *Research Papers in Education*, 31(4), 377-398. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1051100>
- Eisenhower, A., Taylor, H. et Baker, B. L. (2016b). Starting Strong: A School-Based Indicated Prevention Program During the Transition to Kindergarten. *School Psychology Review*, 45(2), 141-170. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A. et Shepard, S. A. (2005). The Relations of Problem Behavior Status to Children's Negative Emotionality, Effortful Control, and Impulsivity: Concurrent Relations and Prediction of Change. *Developmental Psychology*, 41 (1), 193-211. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.193>
- Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ. (2019). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA : Destiné au personnel enseignant*. https://fse.lacsq.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/07/Referentiel_EHDAA-janvier_2019.pdf
- Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A. et Pelham, Jr, W.E. (2014). Improving School Readiness in Preschoolers with Behavior Problems: Results from a Summer Treatment Program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 555-569. <https://doi.org/10.1007/s10862-014-9418-1>
- Gutermuth Anthony, L., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. et Shaffer, S. (2005). The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behavior and Preschoolers Social Competence and Behaviour Problems in the Classroom. *Infant and Child Development*, 14 (2), 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- Hart, K. C., Graziano P. A., Kent, K. M., Kuriyan, A., Garcia, A., Rodriguez, M. et Pelham, Jr, W. E. (2016). Early Intervention for Children with Behavior Problems in Summer Settings : Results From a Pilot Evaluation in Head Start Preschools. *Journal of Early Intervention*, 38(2), 92-117. <https://doi.org/10.1177/1053815116645923>
- Hart, K. C., Maharaj, A. V. et Graziano P. A. (2019). Does dose of early intervention matter for preschoolers with externalizing behavior problems? A pilot randomized trial comparing intensive summer programming to school consultation. *Journal of School Psychology*, 72, 112-133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.007>
- Hess, C. R., Teti, D. M. et Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants : The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (4), 423-437. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.002>
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J. et Harris, P. L. (2016) Training children's theory-of-mind : A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, 150, 200-212. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.006>
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. [https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la)

[maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf](#)

Institut de la statistique du Québec. (2023a). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.*

<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>

Institut de la statistique du Québec. (2023b). *La proportion d'enfants de maternelle 5 ans vulnérables en augmentation depuis 10 ans.* Repéré le 13 décembre 2024 à

<https://statistique.quebec.ca/fr/document/developpement-enfants-maternelle-2022/publication/enfants-maternelle-5-ans-vulnerables-en-augmentation>

Institut de la statistique du Québec. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle.*

https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf

Institut national de la santé publique du Québec (2022b). *Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés.* <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2865-developpement-sociaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>

Institut national de santé publique du Québec (2022a). *Le développement socioaffectif de l'enfant de 0 à 6 ans : caractéristiques et efficacité d'interventions mises en place au Canada.*

<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3236-developpement-sociaffectifs-enfant-0-6-ans-interventions-canada.pdf>

Javier, J.R., Coffey, D.M., Schrager, S.M., Palinkas, L.A. et Miranda, J. (2016). Parenting Intervention for Prevention of Behavioral Problems in Elementary School-Age Filipino-American Children: A Pilot Study in Churches. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37 (9), 737-745.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000342>

Karjalainen, P., Kiviruusu, O., Aronen, E.T. et Santalahti, P. (2019). Group-based parenting program to improve parenting and children's behavioral problems in families using special services : A randomized controlled trial in a real-life setting. *Children and Youth Services Review*, 96.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.004>

Lacroix, A-M. (2011). *Caractéristiques des pratiques des parents de garçons et de filles ayant des troubles de comportement perturbateurs précoces.* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin éditeur.

Martin, F. et Pinsonneault, M. (2024). Perspective psychoéducative dans le développement et le déploiement des programmes de Bosconville. *La pratique en mouvement*, 27 (6), 34-41.

https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/05/LaPratique_no27_printemps_2024.pdf

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention.* (2^e éd.). Gaëtan Morin.

Mingebach, T., Kamp-Becker, I., Christiansen, H. et Weber, L. (2018). Meta-meta-analysis on the

effectiveness of parent-based interventions for the treatment of child externalizing behavior problems. *PLoS ONE*, 13 (9), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202855>

Ministère de la famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/Guide-soutenir-premiere-transition-scolaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>

Muir, R., Howard, S. J. et Kervin, L. (2023). Interventions and Approaches Targeting Early Self-Regulation or Executive Functioning in Preschools: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35 (27), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>

Naitre et grandir. (2023a). *Disputes entre partenaires*. Repéré le 8 juin 2024 à https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/viefamille/ik-naitre-grandir-parent-dispute-protection-enfant/

Naitre et grandir. (2023b). *L'enfant agressif*. Repéré le 30 avril 2025 à https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/comportement/ik-naitre-grandir-enfant-agressif-comment-intervenir/#_Toc153187032

Naitre et grandir. (2020). *2 ans à 2 ½ : développement affectif*. Repéré le 30 avril 2025 à https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/developpement/25_30_mois/ik-naitre-grandir-enfant-25-30-mois-affectif/

Nelson, J. R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synchorst, L. et Epstein, M. H. (2007). Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children At Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 73 (3), 367-379. <https://doi.org/10.1177/001440290707300306>

Observatoire des tout-petits. (2021). *Le développement – Extrait du Portrait 2021*. Repéré le 19 mai 2024 à <https://tout-petits.org/fichiers/portrait2021/Portrait2021-V00-SectionDeveloppement.pdf>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2025). *Pour connaître les psychoéducateurs et les psychoéducatrices*. Repéré le 30 avril 2025 à <https://ordrepsest.qc.ca/#:~:text=Le%20psycho%C3%A9ducateur%20intervient%20aupr%C3%A8s%20de,des%20personnes%20qu'il%20accompagne>

Pears, K. C., Fisher, P. A., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V. et Yoerger, K. (2013). Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care. *Early Education and Development*, 24, 771-791. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.736037>

Pears, K. C., Kim, H. K. et Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34, 2361-2366. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.015>

Plante, I. et Bélanger, J. (2011). Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle. *Le bulletin du CRIFPE*, 18 (3), 12-15. https://formation-profession.org/files/old/v18_n3.pdf

Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels estriens pour favoriser la réussite éducative*. https://reussirestrie.ca/wp-content/uploads/2022/05/PREE_FR_Guide_transition_scolair-1.pdf

Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children – second edition (BASC-2)*. Bloomington: Pearson.

Rimm-Kaufman, S.E. et Pianta, C.R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.

Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers*. [Thèse doctorale en éducation]. Université du Québec à Montréal.

Sanders, M. R. et Morawwska, A. (2005). *Can Changing Parental Knowledge, Dysfunctional Expectations and Attributions, and Emotion Regulation Improve Outcomes for Children*. Encyclopedia on Early Childhood Development. https://www.researchgate.net/publication/37628691_Can_changing_parental_knowledge_dysfunctional_expectations_and_attributions_and_emotion_regulation_improve_outcomes_for_children

Sheridan, S.M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A. et Kwon K. (2012). A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent–Teacher Relationship. *School Psychology Review*, 41 (1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A. et Angell, S. R. (2017). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting : Outcomes and mechanisms in rural communities. *Journal of School Psychology*, 62, 81-101. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.005>

Shi, J., Cheung, A.C.K. et Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>

Stanger, C., Dumenci, L., Kamon, J. et Burstein, M. (2004). Parenting and Children's Externalizing Problems in Substance-Abusing Families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (3), 590-600. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_16

Stefan, C. A. et Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180 (8), 1103-1128. <https://doi.org/10.1080/03004430902830263>

Taylor, L.H. (2010). *A School-Based Parent Intervention Program to Improve Student Behavior Problems and the School-Family Relationship during the Transition to Kindergarten* [Thèse de doctorat inédite]. University of California

Thorrel, L.B. (2009). The Community Parent Education Program (COPE): Treatment Effects in a Clinical and a Community-based Sample. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14 (3), 373-387.

<https://doi.org/10.1177/1359104509104047>

Torres, M. M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children* [Thèse de doctorat inédite]. The Pennsylvania State University.

Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. Dans M. VandRyzin, K. Kumpfer, G. Fosco, et M. Greenburg (dir.), *Family-Centered Prevention Programs for Children and Adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination* (p.40-65). Psychology Press.

Yergeau, É., Toupin, J., Le Corff, Y. et Pauzé, R. (2010). La persistance des troubles des conduites chez les garçons âgés de 6 à 11 ans : effets principaux et interaction du contexte familial et du tempérament des enfants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 145-158.

<https://doi.org/10.7202/1017287ar>

Appendice A

Tableau résumé des articles scientifiques

Participants	Objectifs de l'étude	Devis/Méthode/Instruments de mesure	Principaux résultats
Hart, K. C., Maharaj. A. V. et Graziano P. A. (2019). Does dose of early intervention matter for preschoolers with externalizing behavior problems? A pilot randomized trial comparing intensive summer programming to school consultation. <i>Journal of School Psychology, 72</i>, 112-133. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.007			
Enfants (n = 45) Âge : Moyenne = 5.16 Sexe : <ul style="list-style-type: none"> • Filles : 8 • Garçons : 37 Intervention : <ul style="list-style-type: none"> • 8 semaines (n = 15) • 4 semaines (n = 15) • Consultation comportementale à l'école (n = 15) : ➤ Ont bénéficié de l'intervention allouée (n = 11) ➤ N'ont pas bénéficié de l'intervention allouée (n = 4) États-Unis	Isoler la durée idéale (4 ou 8 semaines) du programme (STP-PreK) pour améliorer les résultats en matière de préparation à l'école et de réussite à la maternelle et comparer le modèle STP-PreK à une approche plus standard en milieu scolaire (consultation comportementale à l'école).	Devis quantitatif (prépost) comparatif T1 (base de référence) : Printemps précédant l'entrée à l'école maternelle T2 (post-test) : Après la fin de l'intervention T3 (suivi) : Environ 6 mois après l'intervention Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) : Mesures de la préparation à l'école et de la réussite à la maternelle en 3 volets (T1-T2-T3) : <u>Fonctionnement comportemental :</u> ➤ <i>Behavior Assessment System for Children, 2nd Edition</i> (BASC-2; Reynolds et Kamphaus, 2004) ➤ <i>Impairment Rating Scale</i> (IRS; Fabiano et al., 2006) <u>Fonctionnement adaptatif et compétences socioémotionnelles :</u> ➤ <i>Behavior Assessment System for Children, 2nd Edition</i> (BASC-2; Reynolds et Kamphaus, 2004) ➤ <i>Challenging Situation Task</i> (CST; Denham, Bouril et Belouad, 1994) ➤ Tâches de connaissance des émotions (Denham, 1986) Mesures de l'autorégulation (fonctionnement exécutif et régulation des émotions) (T1-T2-T3) : ➤ <i>Automated Working Memory Assessment</i> (AWMA; Alloway, Gathercole et Pickering, 2004) ➤ <i>Head-Toes-Knees-Shoulders task</i> (HTKS; Ponitz et al., 2008) ➤ <i>Behavior Rating Inventory of Executive Function</i> (BRIEF; Gioia, Isquith, Guy et Kenworthy, 2000 or BRIEF-P; Gioia, Espy, et Isquith, 2003). ➤ <i>Emotion Regulation (ER) Checklist</i> (Shields et Cicchetti, 1997)	Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) : Il y a peu de différences significatives entre les groupes de 8 et 4 semaines. Certains aspects du fonctionnement comportemental, académique, socioémotionnel et d'autorégulation des enfants se sont améliorés de manière significative ($p \leq .05$) dans les 3 groupes, ce qui suggère que les trois interventions sont efficaces pour améliorer la réussite à la maternelle des enfants ayant des problèmes de comportement. Les groupes de 8 et 4 semaines ont connu une plus grande croissance au fil du temps dans certains aspects du fonctionnement comportemental, académique, adaptatif et du fonctionnement exécutif par rapport au groupe de consultation scolaire. Il peut donc y avoir certains avantages à bénéficier des programmes pendant l'été avant la maternelle afin de commencer l'année scolaire sur une base comportementale plus solide.

Hart, K. C., Graziano P. A., Kent, K. M., Kuriyan, A., Garcia, A., Rodriguez, M. et Pelham, Jr, W. E. (2016). Early Intervention for Children with Behavior Problems in Summer Settings : Results From a Pilot Evaluation in Head Start Preschools. *Journal of Early Intervention*, 38(2), 92-117.

<https://doi.org/10.1177/1053815116645923>

<p>Enfants (n=50) Âge : Moyenne = 5.08 Sexe : • Filles : 11 • Garçons : 39 Intervention : • Groupe d'intervention à intensité élevée (n=25) ➤ Ont bénéficié de l'intervention allouée (n= 23) ➤ N'ont pas bénéficié de l'intervention (n= 2) • Groupe d'intervention à faible intensité (n= 25) ➤ Ont bénéficié de l'intervention allouée (n=1) ➤ N'ont pas bénéficié de l'intervention (n= 24) États-Unis</p>	<p>Examiner la faisabilité et l'acceptabilité de la prestation des deux ensembles d'intervention (c'est-à-dire le <i>Kindergarten Summer Readiness Classroom</i> avec des ateliers parentaux d'accompagnement (intensité élevée) comparé aux ateliers parentaux seuls (faible intensité)) pendant la transition vers la maternelle.</p> <p>Évaluer l'impact du <i>Kindergarten Summer Readiness Classroom</i> (KSRC) avec des ateliers parentaux d'accompagnement, comparé aux ateliers parentaux hebdomadaires seuls, sur les indicateurs d'une transition réussie.</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) comparatif T1 (base de référence) : Mars à juin précédant l'entrée à la maternelle T2 (post-intervention) : 9 semaines après le début de l'année scolaire (mois d'octobre) T3 (suivi) : 9 mois après l'intervention estivale (mois de mai et juin de l'année de maternelle)</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) : Mesures du fonctionnement comportemental, scolaire et social (T1-T2-T3) <u>Rapport des problèmes de comportement</u> ➤ <i>Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised</i> (SESBI-R; Funderburk et Eyberg, 1989) (complété par les enseignants) ➤ <i>Eyberg Child Behavior Inventory</i> (ECBI; Eyberg et Ross, 1978) (complété par les parents) <u>Trouble du comportement/déficiences fonctionnelles</u> ➤ <i>Impairment Rating Scale</i> (IRS; Fabiano et al., 2006) (complété par les parents et enseignants) <u>Compétence sociale</u> ➤ <i>Social Competence Scale</i> (SCS; version des parents et des enseignants; Conduct Problems Prevention Research Group, 1995) <u>Fréquence des mesures disciplinaires</u> : ➤ Contact mensuel par l'équipe de recherche auprès des enseignants <u>Orientation vers le maintien en classe régulière ou l'éducation en classe spécialisée</u> ➤ Au printemps, les enseignants mentionnent ce qu'ils recommandent</p>	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Comparativement aux enfants du groupe d'intervention à faible intensité, selon le rapport des enseignants, les enfants du groupe à intensité élevée ont amélioré leur comportement plus rapidement au début de la maternelle ($p < 0.05$).</p> <p>Au printemps, il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes en lien avec les problèmes de comportement, suggérant que tous les enfants fonctionnaient au même niveau à la fin de l'année scolaire.</p>
<p>Écoles primaires (n = 7) Classes de maternelle (n = 33) Enfants (n = 97)</p>	<p>Questions qui ont guidé l'étude : 1. Dans quelle mesure le programme <i>Starting</i></p>	<p>Devis quantitatif (prépost) avec groupe témoin <u>Groupe d'intervention immédiate</u> T1 (prétraitement) : Août-Septembre T2 (post-traitement) : Décembre</p>	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) : - Concernant l'efficacité du programme, un effet significatif de</p>

Eisenhower, A., Taylor, H. et Baker, B. L. (2016b). Starting Strong: A School-Based Indicated Prevention Program During the Transition to Kindergarten. *School Psychology Review*, 45(2), 141-170. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170>

<p>Âge : Moyenne = 5.33</p> <p>Sexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filles : 29 • Garçons : 68 <p>Intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Groupe d'intervention immédiate (4 premiers mois d'école) (n = 43) • Groupe contrôle avec intervention différée (6 mois plus tard) (n = 54) <p>États-Unis</p>	<p><i>Strong</i> est-il faisable si l'on se base sur le recrutement, la fidélité au traitement et la validité sociale (assiduité, engagement des parents et des enseignants, satisfaction des parents) ?</p> <p>2. Quelle est l'efficacité du programme pour réduire les problèmes de comportement et promouvoir les facteurs de protection, les relations parents-enseignants et l'implication des parents à l'école ?</p>	<p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Mesures de l'efficacité du programme (T1-T2)</p> <p><u>Adaptation du comportement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL; Achenbach et Rescorla, 2000) (parents) ➤ <i>Caregiver-Teacher Report Form</i> (CTRF; Achenbach et Rescorla, 2000) (enseignants) <p><u>Évolution des préoccupations présentes lors de la référence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Évaluation du degré de changement des comportements préoccupants identifiés au T1 (parents et enseignants). <p><u>Participation des parents et des enseignants et qualité des relations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Parent and Teacher Involvement</i> (CPPRG, 1991 a) et b)) – Version parents et version enseignants. C'est la seule mesure qui a seulement été prise au T2. <p><u>Qualité des facteurs de protection :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (STRS; Pianta 2001) (enseignants) 	<p>L'intervention a été observé pour l'ensemble des problèmes de comportement rapportés par les enseignants (p = 0.014).</p> <p>- Les réductions des problèmes de comportement étaient significativement plus importantes pour les enfants des classes d'intervention que pour les enfants du groupe de contrôle.</p> <p>- Le programme a réduit de manière significative les problèmes de comportement intériorisés (p = 0.03) à l'école, mais pas les problèmes de comportement extériorisés (p = 0.43).</p>
<p>Taylor, L.H. (2010). <i>A School-Based Parent Intervention Program to Improve Student Behavior Problems and the School-Family Relationship during the Transition to Kindergarten</i> [Thèse de doctorat inédite]. University of California</p>			
<p>École (n=4)</p> <p>Familles (n = 60)</p> <p>Enfants (n = 61)</p> <p>Âge : Moyenne = 5.3</p> <p>Sexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filles : 27 • Garçons : 34 <p>Intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Groupe d'intervention immédiate (n=37) • Groupe contrôle avec intervention différée (n=24) 	<p>Tester une version modifiée du programme <i>Strong Start</i>, conçu à l'origine comme un programme d'intervention destiné à améliorer les relations des enfants de maternelle ayant des problèmes d'extériorisation.</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) avec groupe témoin</p> <p>T1 : Début de l'année scolaire (prétraitement) pour les classes à démarrage immédiat</p> <p>T2 : 4 mois plus tard : post-traitement pour les classes à démarrage immédiat et prétraitement pour les classes à démarrage différé</p> <p>T3 : Suivi de 3 mois pour les classes à démarrage immédiat et post-traitement pour les classes à démarrage différé</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Mesures d'adaptation du comportement de l'enfant (T1-T2-T3) – Matériel d'évaluation des parents</p> <p><u>Comportement de l'enfant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Child Behavior Checklist for ages 1.5-5</i> (Achenbach et Rescorla, 2000) ➤ <i>Home Situations Questionnaire</i> (Barkley, 1981) 	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Selon les réponses des enseignants, les scores au SSQ ont indiqué des effets significatifs du traitement. Pour les enfants du groupe d'intervention immédiate, il y a une réduction significative du nombre total de problèmes de comportement (p< 0.01), du nombre total de situations problématiques (p< 0.01) et de la gravité moyenne des problèmes (p< 0.001). Selon le CTRF, il y a une diminution significative du nombre total de</p>

États-Unis		<p>➤ <i>Social Competence Scale – Parent Version</i> (Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG), 1995)</p> <p>Mesures d'adaptation du comportement de l'enfant (T1-T2-T3) – Matériel d'évaluation des enseignants</p> <p><u>Comportement de l'enfant :</u></p> <p>➤ <i>Caregiver Teacher Report Form for ages 1.5-5</i> (CTRF; Achenbach et Rescorla, 2000)</p> <p>➤ <i>School Situations Questionnaire</i> (SSQ; Barkley, 1981)</p>	<p>problèmes ($p < 0.01$) et des problèmes d'extériorisation ($p < 0.05$) chez les enfants du groupe d'intervention immédiate comparativement aux enfants du groupe d'intervention différée.</p>
<p>Torres, M. M. (2011). <i>Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children</i> [Thèse de doctorat inédite]. The Pennsylvania State University</p>			
<p>Écoles prématernelles et maternelles (n= 22)</p> <p>Enfants (n=62)</p> <p>Âge : Entre 4.16 ans et 6.33</p> <p>Sexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filles : 19 • Garçons : 43 <p>Intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Groupe d'intervention (n=33) ▪ Groupe contrôle (n=29) <p>États-Unis</p>	<p>Objectif 3 (le seul objectif en lien avec la question de recherche) : Évaluer l'impact d'une intervention à court terme conçue pour promouvoir les compétences socioémotionnelles et d'autorégulation sur un sous-groupe d'enfants identifiés comme ayant un faible niveau de préparation à l'école.</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) avec groupe témoin</p> <p>T1 : 6 semaines après la rentrée scolaire, avant l'intervention</p> <p>T2 : À la fin de l'intervention, au printemps</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Mesures d'autorégulation (T1-T2) :</p> <p><u>Régulation du comportement :</u></p> <p>➤ La tâche <i>Walk-a-Line Slowly</i> (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, Vandegest, 1996)</p> <p>➤ Le jeu <i>Toy Wrap</i> (Kochanska et al., 1996) (T1)</p> <p>➤ Le jeu <i>Choose-A-Toy</i>, une version modifiée de la tâche <i>Dinky Toys</i> (Kochanska et al., 1996) (T2)</p> <p><u>Régulation des émotions :</u></p> <p>➤ Le <i>Assessment of Children's Emotion Skills</i> (ACES ; Schultz, Izard et Bear, 2004)</p> <p>➤ Le <i>Locked Box Task</i> adapté de la version préscolaire du <i>Laboratory Temperament Assessment Battery</i> (Lab-TAB; Goldsmith et Reilly, 1993) (T1)</p> <p>➤ Le jeu <i>Don't Spill the Beans</i> (Hasbo) (T2)</p> <p>Mesures de préparation à l'école (T1-T2) :</p> <p><u>Problèmes de comportement :</u></p> <p>➤ Problèmes avec les pairs : <i>Child Behavior Scale : Excluded by Peers subscale</i> (Ladd et Profilet, 1996)</p> <p>➤ Hyperactivité : <i>Conners Teacher Rating Scale – Short Form</i> (Conners, 2000)</p>	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>L'intervention semble avoir peu d'impact sur l'amélioration de l'autorégulation ou de la préparation à l'école des enfants par rapport au groupe témoin. L'examen des moyennes suggère que les deux groupes se sont améliorés au fil du temps.</p>

		➤ Comportement agressif et opposant : <i>Teacher Observation of Child Adaptation-Revised</i> (TOCA-R; Werthamer-Larsson, Kellam et Wheeler, 1991)	
Pears, K. C., Fisher, P. A., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V. et Yoerger, K. (2013). Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care. <i>Early Education and Development</i>, 24, 771-791. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.736037			
<p>Familles (n = 192) Enfants (n = 192) Âge : Moyenne = 5.25 Sexe : ■ Filles : 98 ■ Garçons : 94</p> <p>Intervention : ■ Groupe d'intervention (programme <i>Kids in Transition to School</i>) (n = 102) ■ Groupe de comparaison (n = 90)</p> <p>États-Unis</p>	<p>Évaluer l'efficacité de la phase de préparation à l'école de l'intervention pour améliorer les compétences de préparation avant l'entrée à la maternelle chez les enfants placés en famille d'accueil.</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) avec groupe témoin T1 : Au début de l'été précédent la maternelle, avant l'intervention T2 : À la fin de l'été avant l'entrée à la maternelle, mais après la phase de préparation à l'école de l'intervention</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) : Mesures d'autorégulation (T1-T2) : <u>Contrôle de l'inhibition :</u> ➤ <i>Children's Behavior Questionnaire</i> (CBQ; Roth-bart, Ahadi, Hershey et Fisher, 2001) (rempli par la famille d'accueil) ➤ La sous-échelle « inhibition » du <i>Brief Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version</i> (BRIEF-P; Gioia, Espy et Isquith, 2003) (rempli par la famille d'accueil) ➤ La tâche « go = no-go » (Casey et al., 1997) réalisée sur un ordinateur par les enfants ➤ La tâche du « flanker » (McDermott, Perez-Edgar et Fox, 2007) réalisée sur un ordinateur par les enfants</p> <p><u>Régulation du comportement :</u> ➤ La sous-échelle « niveau d'activité » et « impulsivité » du <i>Children's Behavior Questionnaire</i> (CBQ; Roth-bart, Ahadi, Hershey et Fisher, 2001) ➤ La sous-échelle « externalisation » du <i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL, Achenbach, 1991) ➤ La sous-échelle « labilité » du <i>Emotion Regulation Checklist</i> (ERC, Shields et Cicchetti, 1997)</p> <p><u>Régulation des émotions :</u> ➤ La sous-échelle « réactivité/apaisement » du <i>Children's Behavior Questionnaire</i> (CBQ; Roth-bart, Ahadi, Hershey et Fisher, 2001) ➤ La sous-échelle « contrôle des émotions » du <i>Brief Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version</i> (BRIEF-P; Gioia, Espy et Isquith, 2003)</p>	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>L'intervention a eu un effet significatif et positif sur les capacités d'autorégulation. L'ampleur de l'effet est de 0.18 (relativement petit).</p> <p>Ces résultats sont conformes à d'autres résultats de recherches démontrant l'efficacité des interventions dans lesquelles les compétences d'autorégulation sont enseignées simultanément avec d'autres compétences prosociales ou d'alphabétisation précoce dans des environnements valables tels que les salles de classe de maternelle.</p>

Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A. et Pelham, Jr, W.E. (2014). Improving School Readiness in Preschoolers with Behavior Problems: Results from a Summer Treatment Program. <i>Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment</i> , 36, 555-569. https://doi.org/10.1007/s10862-014-9418-1			
<p>Enfants (n= 30) Garderie (n = 26) Âge : Moyenne = 5.19 Sexe : <ul style="list-style-type: none"> Filles : 7 Garçons : 23 </p> <p>Intervention : Tous les enfants ont participé à la même intervention, mais dans deux groupes différents.</p> <p>États-Unis</p>	<p>Examiner la faisabilité et l'utilité d'une intervention de 8 semaines pendant la transition entre la dernière année de garderie et la maternelle (c'est-à-dire le <i>Summer Treatment Program for Pre-Kindergarteners</i>, STP-PreK) pour les enfants avec des problèmes de comportement externalisés.</p> <p>Obtenir des preuves préliminaires de l'efficacité de la STP-PreK pour améliorer les résultats des enfants en matière de préparation à l'entrée à la maternelle.</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) sans comparaison T1 : Au début du mois de juin (précédent l'entrée à la maternelle), avant l'intervention T2 : À la fin du mois d'août (précédent l'entrée à la maternelle), une à deux semaines après la fin de l'intervention T3 : 6 mois après la fin du programme</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) : Mesures de la préparation à l'école (T1-T2-T3) : <u>Problèmes de comportement extériorisés et capacités d'adaptation :</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Behavior Assessment System for Children</i>, 2nd Edition (BASC-2; Reynolds et Kamphaus, 2004) <u>Fonctionnement émotionnel :</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rapport des parents : <i>Emotion Regulation Checklist</i> (ER Checklist; Shields and Cicchetti, 1997) ➤ Évaluation standardisée chez l'enfant : deux tâches de frustration tirées de <i>Laboratory Temperament Assessment Battery</i> (LAB-TAB; Goldsmith and Rothbart, 1996) </p>	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Des changements significatifs ($p < 0.001$) ont été observés entre le prétraitement et le post-traitement au niveau des problèmes de comportement extériorisés et des compétences adaptatives. Avant l'intervention, 75% des enfants avaient des scores se situant dans la zone à risque ou plus en terme de comportements externalisés (score T de 60 ou plus) alors que c'est seulement 7% des enfants qui ont des scores dans cette fourchette à la fin de l'intervention. Ces améliorations se sont maintenues de manière significative lors de l'évaluation de suivi (6 mois plus tard). Bien que les scores T moyen soient restés dans la fourchette non clinique, on doit soulever une augmentation significative des comportements extériorisés et une diminution des capacités d'adaptation entre le post-traitement et le suivi.</p>
Pears, K. C., Kim, H. K. et Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. <i>Children and Youth Services Review</i> , 34, 2361-2366. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.015			
<p>Familles (n= 192) Enfants (n = 192) Âge : Moyenne = 5.25 Sexe :</p>	<p>Examiner les effets à long terme des deux phases de l'intervention en se concentrant sur les</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) avec groupe témoin T1 : Au début de l'été précédent l'entrée à la maternelle, avant l'intervention (répondants : parents et enfants)</p>	<p>Principaux résultats (en lien avec la question de recherche) :</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filles : 98 ▪ Garçons : 94 <p>Intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Groupe d'intervention (programme <i>Kids in Transition to School</i>) (n = 102) ▪ Groupe de comparaison (n = 90) <p>États-Unis</p>	<p>comportements oppositionnels et agressifs en classe à la fin de l'année de maternelle.</p>	<p>T2 : À la fin de l'été, juste avant l'entrée en maternelle, mais après la phase de préparation à l'école de l'intervention (répondants : parents et enfants)</p> <p>T3 : Pendant l'automne (répondants : enseignants)</p> <p>T4 : À la fin de l'année de maternelle (au printemps) (répondants : parents, enfants, enseignants et observateurs)</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) :</p> <p><u>Comportements agressifs et opposants en classe (T3-T4) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sous-échelles de comportements agressifs et comportements délinquants du <i>Teacher Report Form</i> (Achenbach, 1991a) ➤ Sous-échelle oppositionnelle du <i>Conners Teacher Ratings Scales-Revised : Short version</i> (CTRS : S). <p><u>Comportements agressifs et opposants au départ (T1) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sous-échelles de comportements agressifs et comportements délinquants du <i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL ; Achenbach, 1991b) <p><u>Niveau global de perturbation de la classe (T4) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Échelle de 1 à 5 sur le niveau de difficulté de la classe dans son ensemble (enseignants) ➤ Échelle de 1 à 5 sur le niveau général de perturbation de la classe (observateurs) ➤ Échelle de 1 à 5 sur le niveau d'attention dans la classe (observateurs) 	<p>Il y a un effet significatif de l'intervention sur le comportement oppositionnel et agressif des enfants au T4 : les enfants ayant participé au programme ont eu tendance à montrer des niveaux inférieurs de comportement oppositionnel et agressif à la fin de l'année de maternelle.</p> <p>La taille de l'effet est de 0.33 (entre petite et moyenne).</p> <p>Le programme KITS peut être un moyen efficace de prévenir les comportements perturbateurs en classe dans un groupe à haut risque de difficultés scolaires.</p>
<p>Eisenhower, A., Baker, B. L. and Taylor, H. (2016a). Starting Strong: feasibility of an indicated prevention program during the transition to kindergarten. <i>Research Papers in Education</i>, 31(4), 377-398. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1051100</p>			
<p>École (n=1)</p> <p>Classes (n= 7)</p> <p>Enfants (n=25)</p> <p>Âge : Moyenne = 5.33</p> <p>Sexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Garçons : 9 ▪ Filles : 16 <p>États-Unis</p>	<p>Évaluer la faisabilité et l'acceptabilité du programme parental <i>Starting Strong</i> en fonction des éléments suivants :</p> <p>a) Les niveaux d'assiduité, de rétention, d'engagement dans les sessions et d'achèvement des devoirs</p>	<p>Devis quantitatif (prépost) sans comparaison</p> <p>T1 : Début octobre, avant l'intervention</p> <p>T2 : Mi-janvier, après l'intervention</p> <p>Même si l'efficacité du programme n'a pas été examinée dans le cadre de cette étude, <u>des mesures pré et post-traitement des problèmes de comportement de l'enfant à l'école ont été recueillis</u> ;</p> <p>Instruments utilisés (en lien avec la question de recherche) :</p> <p>Mesures de problèmes de comportement de l'enfant :</p>	<p>Les résultats fournissent des preuves préliminaires de la faisabilité du programme :</p> <p>Le recrutement des familles a été fort.</p> <p>En plus d'être présents, les observations faites pendant les sessions indiquent que la plupart des parents ont participé activement, qu'ils ont eu une attitude positive et</p>

	<p>b) La fidélité du traitement</p> <p>c) L'évaluation avant et après le traitement par les parents et les enseignants interrogés</p> <p>d) La satisfaction des parents à l'égard du programme</p>	<p>➤ <i>Caregiver-teacher report form</i> (CTRF; Achenbach et Rescorla, 2000) (T1 seulement, pour voir si le programme arrive à cibler les enfants avec des problèmes de comportement)</p> <p>➤ <i>Concerns About This Child form</i> (Feinfield et Baker, 2004) (T1-T2)</p>	<p>ouverte, et qu'ils ont compris les principes du programme.</p> <p>La satisfaction des parents à l'égard des résultats du programme, de son contenu et des animateurs a été universellement positive.</p> <p>Au total, 100% des enfants ont commencé le programme avec un risque comportemental élevé.</p>
--	--	--	--

Appendice B

Tableau résumé des programmes d'intervention

Étude/Programme étudié	Fréquence/ Durée/ But	Composantes de l'intervention
<p>Hart, K. C., Maharaj. A. V. et Graziano P. A. (2019). Does dose of early intervention matter for preschoolers with externalizing behavior problems? A pilot randomized trial comparing intensive summer programming to school consultation. <i>Journal of School Psychology</i>, 72, 112-133. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.007</p> <p>Programme d'intervention : <i>Summer Treatment Program for Kindergarteners (STP-PreK)</i> (Graziano et al., 2014)</p>	<p>Lundi au vendredi, de 8h à 17h (formation des parents de 17h à 18h30-19h, avec possibilité de garde pour l'enfant).</p> <p>4 semaines ou 8 semaines, dépendamment du groupe dans lequel l'enfant était affecté.</p> <p>But : Promouvoir des compétences comportementales et socioémotionnelles conformes aux attentes de la maternelle, des compétences scolaires, l'activité physique (un bon esprit sportif et des compétences sportives de bases) et une attitude positive envers l'apprentissage et l'école.</p>	<p><u>Pour les enfants :</u></p> <p>1. Modification du comportement : Combinaison du système de points et du système de coût de la réponse (inspiré du STP-Elementary Academic Learning Centers (Pelham et al., 2010).</p> <p>2. Enrichissement scolaire : Base en lecture, écriture et calcul en suivant des thèmes (2.5h par jour).</p> <p>3. Socio-émotionnel et autorégulation : Socio-émotionnel : Formation aux aptitudes sociales et à la conscience émotionnelle avec l'utilisation de marionnette, de vidéos et d'un renforcement in vivo des aptitudes tout au long de la journée (30 minutes par jour). Autorégulation : Période de jeu au cours de laquelle ils s'adonnaient à divers jeux de fonctionnement exécutif (30 minutes par jour). 15 minutes d'entraînement informatisé à la mémoire de travail.</p> <p><u>Pour les parents :</u> Formation : Le <i>School Readiness Parenting Program</i> (SRPP; Graziano et al., 2017) a été mené chaque semaine (1.5h à 2h) pour un total de 8 séances (pour les deux groupes – 4 et 8 semaines). Première moitié des séances : aspects traditionnels de la formation parentale comportementale Deuxième moitié des séances : discussions de groupes sur plusieurs sujets en lien avec la préparation à l'école.</p>
<p>Hart, K. C., Graziano P. A., Kent, K. M., Kuriyan, A., Garcia, A., Rodriguez, M. et Pelham, Jr, W. E. (2016). Early Intervention for Children with Behavior Problems in Summer Settings : Results From a Pilot Evaluation in Head Start Preschools. <i>Journal of Early</i></p>	<p>Programme quotidien de 4 semaines, de 8h à 15h.</p> <p>Les activités quotidiennes se sont concentrées sur deux aspects principaux de la préparation à l'école :</p>	<p><u>Pour les enfants :</u></p> <p>1. Soutien comportemental : Le système du programme s'inspire du système de points utilisés dans les STP Academic Learning Centers (Fabiano et al., 2007). Un système visuel de coût de la réponse a été mis en place.</p>

<p><i>Intervention</i>, 38(2), 92-117. https://doi.org/10.1177/1053815116645923</p> <p>Programme d'intervention : <i>Kindergarten Summer Readiness Classroom</i> (KSRC ; Hart et al., 2010)</p>	<p>a) Préparation socio-émotionnelle et comportementale b) Préparation scolaire</p>	<p>2. Composante académique : Le programme scolaire a été conçu pour renforcer les normes de l'État de Floride en matière de lecture, de mathématiques et de sciences. Le programme a été conçu pour refléter un environnement riche en lecture et en calcul, tout en abordant les 4 domaines de développement (socio-affectif, moteur, cognitif et langagier).</p> <p><u>Pour les parents :</u> 1. Ateliers de transition pour les parents : Quatre ateliers hebdomadaires de 90 minutes en même temps que le KSRC. Le contenu des séances a été adapté du <i>Community Parent Education Program</i> (COPE; Cunningham, Bremner et Boyle, 1995), un programme communautaire destiné aux parents d'enfants ayant des troubles de comportement. Une semaine après le début de l'école, ils ont été invités à participer à quatre autres ateliers hebdomadaires. Ces sessions étaient axées sur la prise de contact avec les écoles, la résolution de problèmes pouvant survenir en début d'année scolaire, etc. Pour conclure, huit sessions de rappel mensuelles ont été proposées d'octobre à mai.</p> <p>2. Réunions mensuelles parents-enseignants-consultants : Les familles ont reçu des services conjoints mensuels de consultation scolaire comportementale tout au long de l'année de maternelle. Ces séances ont été modélisées à partir de l'étude sur le traitement multimodal des enfants souffrant d'un trouble de déficit de l'attention et hyperactivité (MTA : MTA Cooperative Group, 1999)</p>
<p>Eisenhower, A., Taylor, H. et Baker, B. L. (2016b). Starting Strong: A School-Based Indicated Prevention Program During the Transition to Kindergarten. <i>School Psychology Review</i>, 45(2), 141-170. https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170</p> <p>Programme d'intervention :</p>	<p><u>Pour les parents :</u> 10 sessions de groupe chaque semaine d'une heure et demie chaque, 2 sessions individuel d'une heure chaque, 2 sessions mensuelles de suivi en groupe d'une heure et demie. Buts : 1) Communiquer efficacement avec les enseignements</p>	<p><u>Pour les parents :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Révision des devoirs ▪ Didactique ▪ Discussion de groupe ▪ Exemples vidéos ▪ Exercices de jeux de rôle ▪ Identification de nouveaux objectifs pour les devoirs <p><u>Pour les enseignants :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didactique

<p><i>Starting Strong in Kindergarten (Starting Strong : Eisenhower et al., 2016)</i></p>	<p>2) Promouvoir les comportements positifs et les relations positives de l'enfant à la maison et à l'école. <u>Pour les enseignants :</u> 4 séances de consultation en petit groupe d'une heure sur une période de 10 semaines Buts : 1) Bâtir une bonne relation élève enseignant en encourageant les bons comportements chez les enfants ciblés 2) Créer des opportunités d'établir des relations dans la salle de classe 3) Surmonter les obstacles à l'établissement de relations positives et non conflictuelles avec les élèves ciblés 4) Collaborer efficacement avec les parents, y compris par des stratégies de renforcement du comportement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemples vidéos ▪ Jeux de rôles ▪ Discussion pour appliquer les sujets aux besoins des enfants participants ▪ Identification d'objectifs de devoirs spécifiques à l'enfant
<p>Taylor, L.H. (2010). <i>A School-Based Parent Intervention Program to Improve Student Behavior Problems and the School-Family Relationship during the Transition to Kindergarten</i> [Thèse de doctorat inédite]. University of California</p> <p>Programme d'intervention: <i>Strong Start</i> (Eisenhower, 2005)</p>	<p>Programme de 12 semaines comprenant des séances de groupe hebdomadaire de 90 minutes.</p> <p>À la semaine 4 et 9, les parents assistaient à une rencontre individuelle avec un chef de groupe plutôt qu'une séance de groupe.</p> <p>À la semaine 4, les chefs de groupe ont également eu une réunion individuelle d'une heure avec l'enseignant de chaque enfant participant.</p> <p>But : Promouvoir des stratégies parentales visant à réduire les problèmes de comportement externes et internes, améliorer la résolution des problèmes et les compétences sociales des enfants et mettre</p>	<p><u>Pour les parents :</u> Adaptation d'un grand nombre de principes comportementaux, de techniques de gestion du comportement et de méthodes d'intervention de groupe efficaces à partir de programmes de formation axés sur le comportement et soutenus de manière empirique (par exemple : Anastopoulos & Farley, 2003; Barkley, 1997; Brinkmeyer & Eyberg, 2003; Feinfield & Baker, 2004; Kazdin, 2003; Lochman & Wells, 2004; Webster-Stratton, 2001).</p> <p><u>Pour les enseignants :</u> La réunion a porté sur la possibilité de mettre en œuvre un plan de comportement domicile-école pour les élèves participants. Des exemples de plans ont été fournis à l'enseignant.</p>

	l'accent sur l'importance de la relation entre l'école et la famille.	
<p>Torres, M. M. (2011). <i>Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children</i> [Thèse de doctorat inédite]. The Pennsylvania State University</p> <p>Programme d'intervention: Interventions basées sur les pratiques probantes</p>	<p>16 séances sur 12 semaines. Groupe de 4 enfants chaque</p> <p>But : S'engager dans des activités désignées spécifiquement pour promouvoir les capacités d'autorégulation (comportement, émotion et attention).</p>	<p><u>Pour les enfants :</u> Interventions de type « enseignement » qui incluait des « leçons » (ex : modélisation par histoire, photos ou utilisation de marionnettes) pour illustrer le concept de compétence à développer (semblables aux stratégies utilisées dans les programmes Preschool PATHS et Fast Track Friendship Group).</p> <p>Trois types de modifications : 1- Séances plus actives (activités ludiques et limiter le temps consacré à « s'asseoir et écouter »). Les « leçons » sont conservées, mais raccourcies et intégrées dans des activités physiques basées sur le jeu. 2- Le jeu dramatique scénarisé a été mis en avant pour soutenir la pratique des compétences sociales et d'autorégulation. En utilisant une approche similaire au programme ToM, les séances ont mis l'accent sur la pratique du jeu de simulation. 3- Développement de la compétence de régulation attentionnelle. Les jeux ont été modélisés en fonction d'inclure des tâches de fonctions exécutives discrètes, impliquant ainsi la mémoire de travail et la capacité de changement d'ensemble à maîtriser.</p>
<p>Pears, K. C., Fisher, P. A., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V. et Yoerger, K. (2013). Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care. <i>Early Education and Development</i>, 24, 771-791. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.736037</p> <p><u>Programme d'intervention :</u> <i>Kids in Transition to School</i> (KITS)_(Pears et al., 2007)</p>	<p>Phase de préparation à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> 16 séances pour les enfants : 2h, deux fois par semaine. <p>Axé sur : la promotion de l'alphabétisation précoce et des compétences socio-émotionnelles</p> <p>4 séances pour les parents en famille d'accueil : 2h, toutes les deux semaines</p> <p>Axé sur : la promotion de leur implication dans l'alphabétisation précoce et auprès de l'école.</p>	<p><u>Pour les enfants :</u> Tout comme le contexte d'une classe de maternelle, les séances de groupe de préparation à l'école sont très structurées, avec une routine cohérente et de nombreuses transitions entre les activités.</p> <p>3 domaines de compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétences de lecture et d'écriture précoces (le nom des lettres, la conscience phonologique, etc.) - Compétences prosociales (l'interaction sociale réciproque, la résolution de problèmes, la reconnaissance des émotions, etc.) - Compétences d'autorégulation (gérer la frustration et la déception, contrôler les impulsions, suivre des instructions à plusieurs étapes, etc.) <p>Des activités pour travailler ces 3 domaines.</p>

		<p><u>Pour les parents des familles d'accueil :</u> Le programme d'enseignement met l'accent sur les compétences nécessaires à la transition vers la maternelle : aider les enfants à développer leurs compétences en lecture et écriture, mettre en place des routines autour des activités scolaires, préparer les enfants à la transition vers la maternelle, etc. Présentation des informations, discussions de groupe structurées, jeux de rôle, etc.</p>
<p>Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A. et Pelham, Jr, W.E. (2014). Improving School Readiness in Preschoolers with Behavior Problems: Results from a Summer Treatment Program. <i>Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment</i>, 36, 555-569. https://doi.org/10.1007/s10862-014-9418-1</p> <p>Programme d'intervention : <i>Summer Treatment Program for Pre-Kindergarteners</i> (STP-PreK) (Graziano et al., 2014)</p>	<p>Du lundi au vendredi de 8h à 17h pendant 8 semaines (mi-juin à la mi-août).</p> <p>Tous les parents ont assisté à une formation parentale hebdomadaire pendant les mêmes 8 semaines.</p> <p>Programme qui simule un environnement de maternelle (par exemple, des périodes de travail indépendant, de lecture en groupe entier et en petits groupes, d'activités de mathématiques et scientifiques et de réunions de classe) ainsi que des activités plus récréatives (sports, art, jeux de groupe).</p>	<p><u>Pour les enfants :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programme de modification du comportement : Un système de coût de réponse visuelle a été mis en œuvre dans lequel les enfants commençaient chaque période scolaire avec dix points verts ; un point était retiré pour avoir enfreint l'une des sept règles affichées en classe (basé sur des données probantes utilisées dans les centres d'apprentissage académique élémentaires STP) 2. Programme d'enrichissement scolaire : Des parties du programme préscolaire <i>Literacy Express</i>, un programme préscolaire basé sur des preuves (Lonigan et al. 2005), en faisant en sorte que chaque semaine dans notre camp suive un thème précis. 3. Programme socioémotionnel/autorégulation : Les enfants ont participé à des entraînements quotidiens aux compétences sociales et à la conscience émotionnelle par l'utilisation de marionnettes, d'entraînements in vivo et de renforcement des compétences tout au long de la journée. Les enfants ont participé à une période quotidienne d'autorégulation de 30 minutes au cours de laquelle ils se sont livrés à divers jeux de fonctionnement exécutif. <p><u>Pour les parents :</u> Le <i>School Readiness Parenting Program</i> (SRPP; Graziano et al., 2013) a été mené chaque semaine (1.5h à 2h) Première moitié des séances : aspects traditionnels de la formation parentale comportementale (par une approche de résolution de problèmes de modélisation de style <i>Community Parent Education Program</i> (COPE; Cunningham et al. 1998)</p>

		Deuxième moitié des séances : discussions de groupes sur plusieurs sujets en lien avec la préparation à l'école.
<p>Pears, K. C., Kim, H. K. et Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. <i>Children and Youth Services Review</i>, 34, 2361-2366. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.015</p> <p><u>Programme d'intervention :</u> <i>Kids in Transition to School</i> (KITS)_(Pears et al., 2007)</p>	<p>Se compose de deux éléments principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un groupe de préparation à l'école de 24 séances (2h, deux fois par semaine pendant l'été et 2h, une fois par semaine à l'automne) <p>Axé sur : promotion de l'alphabétisation précoce et des compétences socioémotionnelles chez les enfants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un groupe de 8 séances pour les parents en famille d'accueil (2h, toutes les 2 semaines). <p>Axé sur : promotion de leur participation à l'alphabétisation précoce et à l'école.</p> <p>2 mois précédant l'entrée à la maternelle et les deux premiers mois de la maternelle.</p>	<p><u>Pour les enfants :</u> Tout comme le contexte d'une classe de maternelle, les séances de groupe de préparation à l'école sont très structurées, avec une routine cohérente et de nombreuses transitions entre les activités.</p> <p>3 domaines de compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétences de lecture et d'écriture précoces (le nom des lettres, la conscience phonologique, etc.) - Compétences prosociales (l'interaction sociale réciproque, la résolution de problèmes, la reconnaissance des émotions, etc.) - Compétences d'autorégulation (gérer la frustration et la déception, contrôler les impulsions, suivre des instructions à plusieurs étapes, etc.) <p>Des activités pour travailler ces 3 domaines.</p> <p><u>Pour les parents :</u> Le programme d'enseignement met l'accent sur les compétences nécessaires à la transition vers la maternelle (aider les enfants à développer leurs compétences en lecture et écriture, etc.) et sur la promotion de la régulation de l'enfant (compétences de gestion du comportement). Présentation des informations, discussions de groupe structurées, jeux de rôle, matériels supplémentaires, devoirs hebdomadaires, bulletins d'information (connexion maison-école).</p> <p>Rencontre entre les différents intervenants pour discuter des progrès de chaque famille dans les trois domaines de la préparation à l'école et des stratégies visant à répondre aux besoins en matière de comportement et d'alphabétisation.</p>
<p>Eisenhower, A., Baker, B. L. and Taylor, H. (2016a). Starting Strong: feasibility of an indicated prevention program during the transition to kindergarten. <i>Research Papers in Education</i>, 31(4), 377-398. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1051100</p>	<p><u>Pour les parents :</u> 10 sessions de groupe chaque semaine d'une heure et demie chaque, 2 sessions individuel d'une heure chaque, 2 sessions mensuelles de suivi en groupe d'une heure et demie.</p> <p>Buts :</p>	<p><u>Pour les parents :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Révision des devoirs ▪ Didactique ▪ Discussion de groupe ▪ Exemples vidéos ▪ Exercices de jeux de rôle

<p><u>Programme d'intervention :</u> <i>Starting Strong</i> (Eisenhower et al., 2016)</p>	<p>1) Communiquer efficacement avec les enseignants 2) Promouvoir les comportements positifs et les relations positives de l'enfant à la maison et à l'école. <u>Pour les enseignants :</u> 4 séances de consultation en petit groupe d'une heure sur une période de 10 semaines Buts : 1) Bâtir une bonne relation élève enseignant en encourageant les bons comportements chez les enfants ciblés 2) Créer des opportunités d'établir des relations dans la salle de classe 3) Surmonter les obstacles à l'établissement de relations positives et non conflictuelles avec les élèves ciblés 4) Collaborer efficacement avec les parents, y compris par des stratégies de renforcement du comportement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identification de nouveaux objectifs pour les devoirs <p><u>Pour les enseignants :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didactique ▪ Exemples vidéos ▪ Jeux de rôles ▪ Discussion pour appliquer les sujets aux besoins des enfants participants <p>Identification d'objectifs de devoirs spécifiques à l'enfant</p>
--	--	--