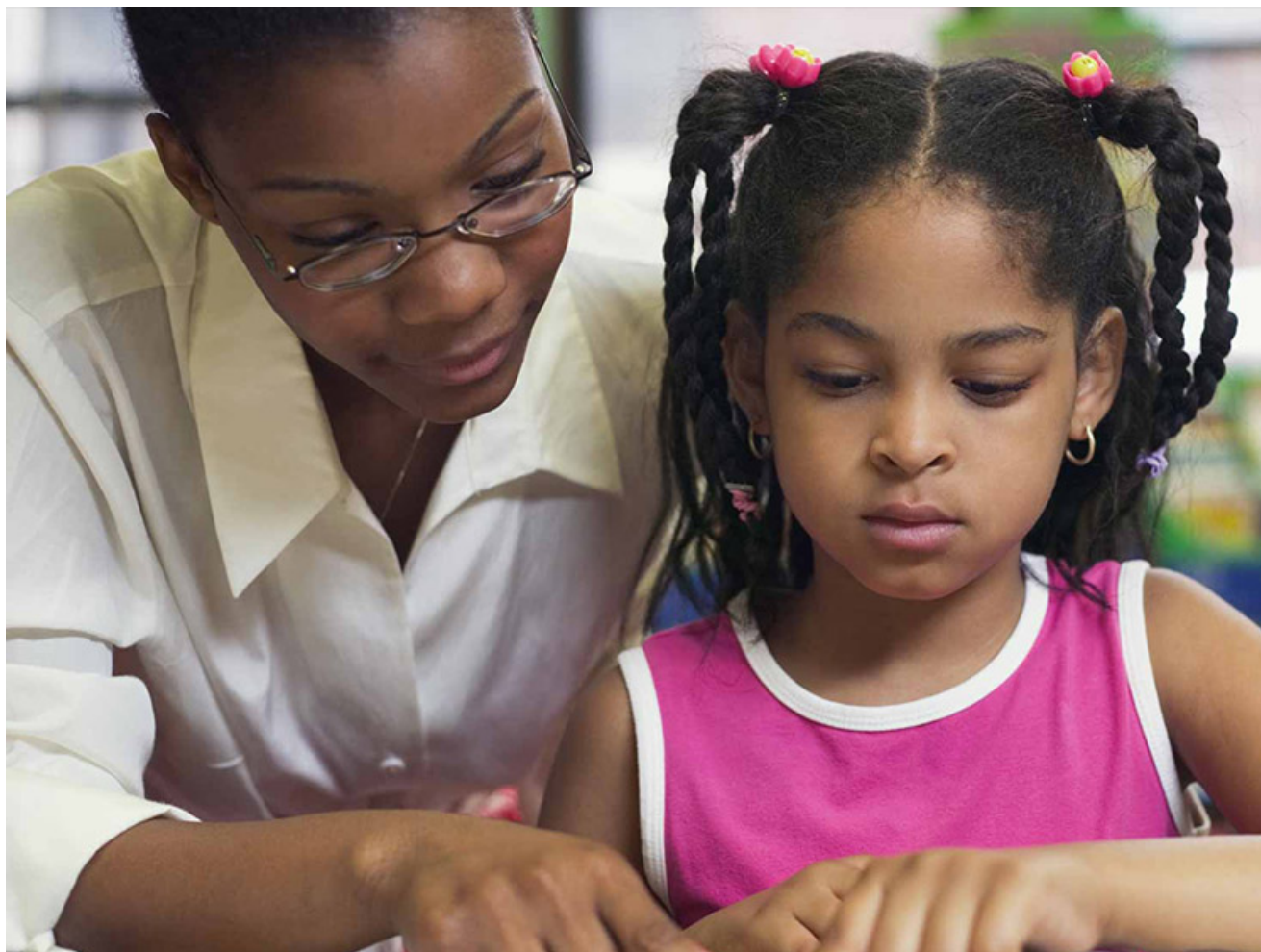


Programme de développement affectif et social – Rapport de recherches

 developpement-humain.com/1152/

12 octobre 2017



Historique

Le Programme de développement affectif et social a été conçu par Harold Bessell, Ph.D., un psychologue clinicien, ayant sa pratique dans un milieu aisé, Uvaldo Palomares, Ed.D, un psychologue scolaire oeuvrant dans un milieu défavorisé et Géraldine Ball, Ph.D., une enseignante travaillant dans un milieu de classe moyenne, et qui par la suite devint enseignante aux sciences de l'éducation, affectée à la formation des enseignants.

Très rapidement les psychologues comme les enseignants ont vu les résultats bénéfiques de ce programme. Le premier effet observé est la capacité d'expression qui se manifeste par l'ouverture des plus timides qui, au plus après quinze séances s'expriment naturellement dans le groupe.

Le nom de *cercle magique* a été donné par des enfants qui ont constaté avec bonheur qu'un de leur camarade qui n'avait pas dit un mot dans la classe depuis le début de l'année scolaire s'est mis à parler dans un échange en cercle sur un thème du programme.

Un peu plus tard on voit les jeunes accroître leur confiance en eux-mêmes et aborder de nouvelles tâches avec assurance et faire preuve de détermination pour atteindre leurs buts et réussir ce qu'ils entreprennent.

Quelque temps après on observe une diminution des comportements agressifs ou destructeurs chez les enfants les moins socialisés. Des améliorations dans la communication constructive s'observent cependant très tôt après l'application de ce programme. On entendra un enfant dire «Je me sens mal quand tu prends mes choses sans me le demander.» alors qu'auparavant il était porté à dire «Donne-moi ça tout de suite, sinon je te».

Après avoir été appliqué avec succès avec des enfants de 4 puis 5 puis 6 ans ce programme a évolué et fournit des modules d'activités s'adressant aux jeunes de tout âge, jusqu'à l'entrée à l'université. Des guides de l'animateur ont été élaborés pour chaque groupe d'âge et un manuel spécifique sur la *Prévention et la résolution des conflits*.

Des centaines de formateurs ont formé des dizaines milliers d'enseignants dans de nombreux pays d'Amérique et d'Europe.

Dans les classes où l'enseignant emploie régulièrement ce programme les communications sont plus franches et ouvertes, les relations plus harmonieuses et coopératives, l'apprentissage un défi intéressant à relever. Les attitudes d'acceptation, de compréhension et de réciprocité apprises dans le cercle de paroles PRODAS s'étendent à toutes les activités et imprègnent le climat de la classe.

Les jeunes qui y participent démontrent une capacité de s'affirmer et de résoudre amicalement les conflits, qui étonnent les adultes.

Table des matières

1. Effets du Programme de développement affectif et social sur le développement affectifs des enfants

1.1 Effets du Programme de développement affectif et social sur le développement de la conscience, la réalisation et l'interaction sociale d'élèves de six ans

Minteer, Evelyn

1.2 Comparaison des effets de deux méthodes de développement personnel sur l'image de soi, les relations avec les camarades et les attitudes envers l'école d'enfants de sept ans.

Darrigrand, Grace et Gunn, May.

Ministère de l'éducation du Minnesota, 73-07.

1.3 Effets de l'interaction en groupe restreint sur l'estime de soi et les relations interpersonnelles.

Mosser, Marjorie et Evans, Robert.

Commission scolaire du comté de Palm Beach, 73-04.

1.4 Changements de comportement chez des élèves de six à douze ans participant au *Programme de développement affectif et social*.

Mestler, Jean.

United States International University, San Diego, Thèse de doctorat en développement humain, 74-08.

1.5 L'amélioration des compétences en communication des enfants de cinq à neuf ans.

Lindborg, Sherrie et Turner, Mary.

Commission scolaire de St-Paul Ouest, Minnesota, 72-06.

1.6 Effet de l'application du *Programme de développement affectif et social* sur l'attitude face à la vie scolaire

Berthet, Gilles et Girard, Roger et Gratton, Danielle et Houle, Marie-France et Leclerc, Lucette

Commission scolaire de Sherbrooke, 77-04

1.7 Application du *Programme de développement affectif et social* à un groupe d'enfants perturbés affectifs de cinq et six ans

Maloney, Claude

Commission Scolaire des Vieilles Forges, Trois-Rivières 73-07

1.8 Évaluation des effets du *Programme de développement affectif et social* sur des enfants de cinq ans d'un groupe de maturation

McGee, Kay

University of Oklahoma, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 71-04

1.9 Effets du *Programme de développement affectif et social* sur la compétence verbale, le développement personnel et les relations interpersonnelles à l'école

Savedra, Carlos

Institute for Personal Effectiveness in Children, Research Bulletin, 70-12

1.10 Effets du *Programme de développement socio-affectif* sur le développement intellectuel des jeunes à la maternelle

Elbert, Weldon

Programme Headstart, Odessa, Texas, 70-07

1.11 Effets de divers programmes de développement personnel et social en classe sur le développement des diverses composantes de l'intelligence émotionnelle.

Goleman, Daniel

Laffont, Paris, 1997

2. Effets du *Programme de développement affectif et social* sur le développement social des enfants

2.1 Amélioration des conduites sociales au préscolaire

Vitaro, Frank et Beausoleil, Raymond

Apprentissage et socialisation, Vol 8, no 3, pp 29-44, 85-09

2.2 Prévention de l'agression et résolution des conflits à l'école

Tremblay, Yvan et Home, Alice

Service Social, Vol 39, no 1, 1990

2.3 L'apprentissage d'habiletés de résolution de conflits auprès de jeunes en milieu scolaire

Home, Alice et Tremblay, Yvan

Intervention n° 85

3. Effets du Programme de développement affectif et social sur le développement intellectuel des enfants

3.1 Relation entre une activité d'échange en groupe restreint, le concept de soi et le rendement en lecture de garçons et filles de neuf ans.

Jackson, Wilber.

Université de l'état d'Oregon, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 73-09.

3.2 Comparaison d'expériences de groupe structurées et non structurées avec des enfants de dix ans ayant des retards en lecture.

Fenstermacher, Joanna.

Université de Miami, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 72-05.

3.3 Effets de l'éducation affective sur la performance cognitive d'enfants de cinq ans à la maternelle.

Brett, Arlène.

Université de Miami, Thèse de doctorat en psychologie, 73-09.

4. Effets du Programme de développement affectif et social sur le développement affectifs des adolescents

4.1 Favoriser le développement social et affectif des jeunes à l'école

Fournier, Carmen et Langlois, Jean-Pierre

Actualités pédagogiques 78-07

4.2 Parler de soi ou écrire sur soi: effets de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents

Brunel, Marie-Lise

Santé mentale au Québec, vol 11 no 2, 86

4.3 Le développement du vocabulaire affectif

Fearn, Leif

San Diego State College, California , Thèse de maîtrise en counselling.

4.4 Expérience d'animation du *Programme de développement affectif et social* avec des adolescents.

Tremblay, Richard

Commission scolaire de Jonquière

5. Effets du *Programme de développement affectif et social* sur le développement social des adolescents

5.1 Évaluation de l'implantation du *Programme de développement affectif et social* sur l'interaction sociale positive

Duval, Jean-Marie, psychologue

Commission Scolaire de Rivière-du-Loup, 77-08

6. Effets du *Programme de développement affectif et social* sur le développement intellectuel des adolescents

6.1 Étude d'un groupe d'échange dans une école de rattrapage

Schneider, Judith

University of California, Los Angeles, Thèse de maîtrise en sciences de l'éducation, 70-04

7. Effets du *Programme de développement affectif et social* sur les relations entre enseignants et leurs étudiants

7.1 Impact de l'application du *Programme de développement affectif et social* sur la qualité de la relation maître-élève

Gauthier, Maurice et Bélanger, Annette et Langlois, Jean-Pierre et Fournier, Carmen

Commission Scolaire Régionale des Monts, Matane 79-07

7.2 Le *Programme de développement affectif et social*, une expérience positive en relations humaines

Najem, Monique et Labelle-Lombard, Fernande

Commission Scolaire Champlain, 78-04

8. Effets du *Programme de développement affectif et social* sur le développement des enseignants qui l'appliquent

8.1 Impact de l'application du *Programme de développement affectif et social* sur l'actualisation de soi des enseignants

Gauthier, Maurice et Bélanger, Annette et Langlois, Jean-Pierre et Fournier, Carmen

Commission Scolaire Régionale des Monts, Matane 80-06

8.2 Effets de la formation au *Programme de développement affectif et social* sur les attitudes des enseignants

Firth, J.

University of Arizona , Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 74-8885

8.3 Le *Programme de développement affectif et social*, une expérience réussie en relations humaines

Savoie, Claudine, psychologue

Revue Éduco, Commission scolaire Gatineau, 79-03

9. implantation du *Programme de développement affectif et social* auprès des enseignants

9.1 Formation des enseignants de l'école primaire à l'éducation affective par l'instrumentation au *Programme de développement affectif et social*

Paré, Pierrette

Université Laval, Thèse de maîtrise en psychologie, et Commission Scolaire de Beauport, 78-09

9.2 Implantation du *Programme de développement affectif et social*

auprès de trois groupes d'enseignants de l'école primaire

Fréchette, Constance

Commission scolaire Châteauguay, 76-03

9.3 Résultats de l'implantation du *Programme de développement affectif et social* auprès d'enseignants de l'école primaire

Lemay, Gilles

Commission Scolaire de Sherbrooke, 76-03

.....

1.1 Effets du *Programme de développement affectif et social* sur le développement de la conscience, la réalisation et l'interaction sociale d'élèves de six ans

Minteer, Evelyn

California State University at Fullerton, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 71-06

Hypothèse

L'application régulière du *Programme de développement affectif et social* développe la conscience, la réalisation, l'interaction sociale chez les élèves de 6 ans.

Méthodologie

On a pris comme mesure les 6 échelles du *Profil de développement affectif et social* de Bessell et Palomares: conscience, sensibilité aux autres, confiance en soi, efficacité personnelle, compréhension interpersonnelle et tolérance.

Une classe de 21 enfants de 6 ans a été divisée en 2 groupes équivalents. Durant 14 semaines, les enfants du groupe expérimental ont participé à 4 cercle de paroles PRODASs d'échange de 20 minutes chaque semaine. Les enfants du groupe témoin participaient à des séances de communication orale.

Résultats

Le groupe expérimental s'est amélioré davantage, à un niveau de confiance élevé, 0,01, sur les échelles de conscience de soi, efficacité personnelle et tolérance.

Conclusion

Des résultats rapides peuvent être obtenus dans le développement personnel et social des enfants à l'intérieur des activités régulières de groupe en classe.

1.2 Comparaison des effets de deux méthodes de développement personnel sur l'image de soi, les relations avec les camarades et les attitudes envers l'école d'enfants de sept ans.

Darrigrand, Grace et Gunn, May.

Ministère de l'éducation du Minnesota, 73-07.

Hypothèse

Deux programmes d'éducation affective, le *Programme de développement affectif et social* et le *Programme d'orientation de développement* auront des effets positifs et équivalents sur le concept de soi, l'attitude envers l'école et les relations avec les camarades.

Méthodologie

116 élèves de 7 ans ont été divisés en 4 groupes équivalents.

Les enfants de ces groupes ont participé à ces programmes selon les modalités suivantes.

1. 50 séances quotidiennes de 20 minutes du *Programme d'orientation du développement*
2. 50 séances quotidiennes de 20 minutes du *Programme de développement affectif et social*
3. 25 séances quotidiennes de 20 minutes du *Programme d'orientation du développement*
4. Aucune participation à ni l'un ni l'autre de ces programmes.

Résultats

Les enfants des groupes expérimentaux (A, B, C) ont tous progressé dans l'appréciation des autres, une mesure d'amélioration dans les relations avec leurs camarades.

Les deux programmes ont influé sur les trois variables.

Plus le programme est long plus les résultats sont élevés.

Le *Programme de développement affectif et social* a démontré une supériorité forte mais non significative sur le *Programme d'orientation du développement*.

Des différences significatives furent observées entre le groupe ayant participé au *Programme de développement affectif et social* et le groupe témoin concernant les effets de ce programme sur l'attitude envers l'école.

Conclusion

Ces deux programmes ont permis d'améliorer les relations des enfants avec leurs camarades et de favoriser une attitude d'ouverture et d'appréciation envers l'école.

Pour parvenir à de tels résultats dans chaque groupe d'élève le *Programme de développement affectif et social* devrait de préférence être employé de façon régulière tout au long de l'année scolaire.

1.3 Effets de l'interaction en groupe restreint sur l'estime de soi et les relations interpersonnelles.

Mosser, Marjorie et Evans, Robert.

Commission scolaire du comté de Palm Beach, 73-04.

Hypothèse

Le *Programme de développement affectif et social*, après une période suffisante d'application, a un effet bénéfique sur l'estime de soi des enfants qui y participent.

Méthodologie

Un ensemble de 142 élèves de 10 et 11 ans, tous sous le 30e centile au test de rendement en lecture a été divisé en 3 groupes, deux groupes expérimentaux et un groupe témoin.

1. Durant 13 semaines, 4 jours par semaine, une séance du programme de 20 minutes.
2. Durant 25 semaines, 2 jours par semaine, une séance du programme de 20 minutes.
3. Aucune participation à ce programme.

Résultats

Selon les mesures prises avant et après l'expérience, le groupe B dépasse le groupe A (niveau de confiance de 0,05) et de beaucoup le groupe C (niveau de confiance de 0,01). Plus la durée se prolonge plus l'augmentation d'estime de soi est grande.

Conclusion

Pour développer l'estime de soi l'utilisation régulière et prolongée du *Programme de développement affectif et social* est recommandée.

1.4 Changements de comportement chez des élèves de six à douze ans participant au *Programme de développement affectif et social*.

Mestler, Jean.

United States International University, San Diego, Thèse de doctorat en développement humain, 74-08.

Hypothèse

La participation au *Programme de développement affectif et social* aura un effet bénéfique sur le développement de la personnalité, le rendement scolaire (lecture et mathématiques) et le taux d'absences non motivées.

Méthodologie

Durée: une année scolaire.

4 groupes d'élèves de 8 et 9 ans, fréquentant la même école dans un quartier de la basse ville, ont été observés.

Deux de ces groupes participaient à une séance quotidienne du *Programme de développement affectif et social* durant 20 minutes avec leur enseignant tout au long de l'année scolaire.

Les deux groupes témoins ne participaient à aucune activité de développement affectif et social.

Résultats

Avant et après l'expérience on a pris les mesures suivantes:

l'échelle d'évaluation du comportement de l'enfant de Cassell, des tests normalisés de rendement en mathématiques et en lecture ainsi que le taux d'absences non motivées.

Aucune différence n'a été observée entre ces groupes sur le rendement scolaire (qui s'était amélioré chez tous les groupes) ni sur les absences.

Cependant une différence très significative (au niveau de confiance de 0,001) sur le développement de la personnalité, notamment sur l'adaptation à soi, aux autres, à l'école, à l'environnement.

Conclusion

Le *Programme de développement affectif et social* favorise le développement de la maturité affective, les changements de comportements et une adaptation personnelle réussie.

Il aurait sans doute un effet positif mesurable sur le développement intellectuel s'il avait été poursuivi plus longtemps.

1.5 L'amélioration des compétences en communication des enfants de cinq à neuf ans.

Lindborg, Sherrie et Turner, Mary.

Commission scolaire de St-Paul Ouest, Minnesota, 72-06.

Hypothèse

Le *Programme de développement affectif et social* a un effet bénéfique sur l'expression de soi et la confiance en soi chez les enfants.

Méthodologie

17 groupes expérimentaux d'élèves de 5 à 9 ans ont participé à une moyenne de 2,5 séances du *Programme de développement affectif et social* hebdomadaires durant 10 semaines.

Des questionnaires d'observation de comportement ont été remplis par les enseignants de ces élèves.

Résultats

Diminution Augmentation

Détérioration Amélioration

Expression physique des sentiments 16 % 36 %

Expression verbale des sentiments 3 % 56 %

Expression verbale et affective 3 % 56 %

Dévalorisation de soi 15 % 7 %

Appréciation de soi 4 % 37 %

De plus ces élèves exigeaient moins d'attention de la part de l'enseignant.

Conclusion

En employant ce programme on favorise l'apprentissage qui s'appuie sur les capacités d'expression et l'estime de soi.

1.6 Effet de l'application

du *Programme de développement affectif et social*

sur l'attitude face à la vie scolaire

Berthet, Gilles et Girard, Roger et Gratton, Danielle et Houle, Marie-France et Leclerc, Lucette

Commission scolaire de Sherbrooke, 77-04

Résumé

Aucune différence significative n'a été trouvée sur la motivation globale de l'enfant, l'attitude face aux résultats scolaires, la confiance en soi, les relations interpersonnelles avec l'enseignant et les camarades de son groupe et une différence peut-être significative sur l'attitude face à un nouvel apprentissage d'après le questionnaire-maison construit à cet effet.

Une recherche plus rigoureuse demanderait qu'on prenne des mesures avant et après une application régulière et soutenue du programme et qu'on apparie les groupes en tenant compte de la personnalité des enseignants.

Hypothèse

Les élèves qui participent au *Programme de développement affectif et social* améliorent leur fonctionnement à l'école; ils vivent leur réalité scolaire d'une façon plus positive, plus ouverte.

Expérimentation

Un questionnaire de 54 énoncés d'attitudes face à la vie scolaire a été rempli par les élèves de cinq classes expérimentales qui participaient irrégulièrement depuis six mois au *Programme de développement affectif et social* et cinq classes témoins appariées.

Dans cette échelle d'attitude le répondant signifie son accord ou son désaccord avec les énoncés proposés, fondés sur des textes composés par les enfants d'après le thème «l'école c'est...», selon les questions «Quand est-ce que je me sens bien?», «Quand est-ce que je ne me sens pas bien?».

Cinq dimensions ont été identifiées:

1. La motivation à l'école (l'enfant a-t-il le goût ou non d'apprendre?),
2. L'attitude devant un nouvel apprentissage (a-t-il peur ou est-il intéressé à une nouvelle leçon?),
3. L'attitude face aux résultats scolaires (l'influence des notes sur le rendement de l'élève),
4. La confiance (l'évaluation que l'enfant fait de lui-même et son image de soi),
5. Les relations avec l'enseignant et avec les amis (contacts satisfaisants en classe et perception de l'enseignant).

Résultats

L'étude n'a pas révélé de différence significative entre la moyenne des classes appliquant le *Programme de développement affectif et social* et celle des classes témoins dans les attitudes des enfants face à leur vie scolaire, sauf peut-être pour l'échelle concernant l'attitude face à un nouvel apprentissage.

Témoins Expérimental

Moyenne Moyenne

107,14 104,54

10,62 104,90

91,00 92,21

106,84 90,95

118,00 101,18

Conclusion

L'enfant qui vit participe au *Programme de développement affectif et social* n'aurait donc pas une attitude plus ouverte face à sa vie scolaire.

Nous recommandons que ce questionnaire soit passé avant et après l'expérience.

Annexe

Exemples d'énoncés du *Questionnaire d'attitudes face à la vie scolaire*

Échelle A: Motivation globale de l'enfant

Je déteste aller à l'école.

Je suis heureux à l'école.

Échelle B: Attitude face aux résultats scolaires

Parfois, les examens sont si difficiles qu'il me semble inutile de travailler.

Ma réussite à l'école dépend de la façon dont je travaille.

Échelle C: Attitude face à un nouvel apprentissage

Quand il y a du nouveau, je sais qu'en m'efforçant, je peux finir par comprendre.

C'est pas de ma faute si je ne comprends pas.

Échelle D: Confiance en soi

Je suis satisfait de l'effort que je fais à l'école.

Je n'ai pas besoin des autres dans la classe.

Échelle E: Relations interpersonnelles avec l'enseignant et les autres élèves

Mon professeur me comprend.

Je suis mal à l'aise avec mon professeur.

1.7 Application du *Programme de développement affectif et social* à un groupe d'enfants perturbés affectifs de cinq et six ans

Maloney, Claude

Commission Scolaire des Vieilles Forges, Trois-Rivières 73-07

Hypothèse

Le Conseil supérieur de l'Éducation affirme que l'école doit favoriser le développement intégral de l'enfant.

Le *Programme de développement affectif et social* aura pour effet de promouvoir le développement socio-affectif chez des enfants perturbés affectifs de maternelle (5 ans) et de première année (6 ans).

Méthodologie

Les enfants fréquentant le *Centre d'adaptation scolaire* lui sont référés pour mal fonctionnement scolaire et perturbation affective.

Le groupe scolaire compte 6 enfants de 5 ans, la classe-foyer compte 18 enfants de 6 ans et la première année 30 enfants.

Tous présentent des perturbations affectives qui empêchent un fonctionnement normal en classe régulière: insécurité, comportement très agressif, retrait, dépendance exagérée, comportements antisociaux (fuite, mensonge et autres).

Six groupes ont été formés au hasard, trois groupes expérimentaux, trois groupes témoins, tous formés de neuf enfants dont six garçons et trois filles, puisque cette population est constituée d'une proportion de deux garçons pour une fille.

Les groupes expérimentaux sont équivalents aux groupes témoins selon l'âge, le quotient intellectuel, le classement social, le rang dans la famille, la provenance des enfants, le milieu de vie (foyer d'accueil ou famille d'origine), l'âge moyen des parents, la scolarité, le revenu de travail ou le chômage des parents et le nombre de pièces dans lesquelles les enfants vivent.

Le hasard a aussi déterminé le rôle de chacun des enseignants. Les enseignants des groupes expérimentaux sont équivalents aux enseignants des groupes témoins selon les années de scolarité, les années d'expérience et les diplômes.

1. On a mesuré le quotient intellectuel avant et après l'expérience à l'aide du *Dessin du bonhomme* de Goodenough.
2. On a mesuré le développement socio-affectif à l'aide du *Profil de développement affectif et social* conçu par les auteurs du *Programme de développement affectif et social*.
3. On a mesuré le comportement des enfants en groupe à l'aide d'observations des séances en groupe enregistrées au magnétoscope. Cette évaluation était faite par trois juges.

Leurs critères positifs étaient: réponses pertinentes directes, réponses pertinentes indirectes et réponses non-verbales.

Leurs critères négatifs étaient: interférences non-justifiées, sorties et sollicitation aux copains.

Résultats

Q.I. mesuré au test du *Dessin du bonhomme* de Goodenough

Groupe Octobre Mai Différence

Témoin 85,9 88,3 2,4

Expérimental 85,2 92,4 7,4

Le développement du Q.I. est sensiblement plus élevé dans le groupe expérimental.

Profil de développement affectif et social

Facteur	Témoin			Expérimental		
	Février	Juin	Différence	Février	Juin	Différence
Conscience de soi	5,3	5,8	0,5	5,0	6,2	1,2
Réalisation de soi	4,6	5,7	1,1	4,2	5,8	1,6
Interaction sociale	5,5	7,1	1,6	5,6	7,0	1,4

Les cotes brutes montrent une tendance favorable au groupe expérimental dans tous les facteurs du *Profil*.

Observation du comportement

Groupe/Critère 1 2 3 4 5 6 7 R/N

Témoin 1,10 4,16 1,13 0,34 2,00 3,25 1,05 13,03

Expérimental 0,89 3,54 1,17 1,40 4,89 2,58 0,66 15,13

Conclusion

L'application du *Programme de développement affectif et social* a permis aux enfants d'actualiser davantage leurs capacités intellectuelles, leurs compétences affectives et leurs comportements sociaux mais à un niveau non-significatif.

Les enfants qui ont participé au *Programme de développement affectif et social* expriment leurs sentiments, leurs pensées et leurs désirs significativement plus souvent que les autres enfants et cela dans des situations où ils sont libres d'intervenir ou non.

Ce programme favorise la communication non seulement en quantité mais en qualité. Dans le groupe expérimental les enfants donnent deux fois et demie plus de réponses non-verbales.

Le *Programme de développement affectif et social* augmente de façon significative la communication adéquate au sein d'un groupe et favorise l'expression de son affectivité.

Il amène l'enfant à prendre conscience de sa propre valeur, de ses capacités et lui permet d'affronter les difficultés de façon plus autonome.

Remarques

Cette expérimentation n'était pas idéale.

Une certaine contamination peut se produire au sein d'une même classe où des enfants font partie du groupe témoin et d'autres du groupe expérimental.

La personnalité des enseignants reste une variable qui semble difficile à contrôler. Aucun des six enseignants ne maîtrisait le programme au début de l'expérimentation. Or il faut un an de pratique pour maîtriser cette méthodologie.

Pour employer cette méthodologie efficacement l'enseignant doit être motivé, engagé et non choisi au hasard.

L'auteur a employé des statistiques paramétriques, des moyennes, alors qu'avec des groupes de 9 sujets il aurait dû employer des statistiques non paramétriques et comparer par exemple le progrès de chaque enfant suite à l'expérience.

1.8 Évaluation des effets du *Programme de développement affectif et social* sur des enfants de cinq ans d'un groupe de maturation

McGee, Kay

University of Oklahoma, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 71-04

Hypothèse

La participation au *Programme de développement affectif et social* favorise chez les enfants de 4 et 5 ans leur développement personnel et social, ainsi que leur développement intellectuel et notamment les rend plus aptes à apprendre à lire.

Méthodologie

80 enfants de 4 et 5 ans, regroupés en deux classes dans un centre d'éducation préscolaire ont participé au *Programme de développement affectif et social* durant une année scolaire. Les deux autres groupes ne le firent pas.

Des mesures furent prise au début et à la fin de l'expérimentation qui dura 28 semaines, notamment le quotient intellectuel, l'adaptation personnelle et interpersonnelle, les échelles du *Profil de développement affectif et social* et le *Test de disponibilité à apprendre à lire* Metropolitan.

Résultats

Le gain en Q.I. chez les enfants participants au *Programme de développement affectif et social* fut le double de celui du groupe témoin. Cette amélioration du Q.I. est significative au niveau de confiance de 0,05.

Au *Profil de développement personnel et social* un gain de 2 points sur 10 a été mesuré.

Les habiletés d'écoute des tests des enfants du groupe expérimental étaient loin en avant de celles du groupe témoin.

Conclusion

Comme l'école vise le développement intellectuel et notamment l'apprentissage de la lecture, le *Programme de développement affectif et social* devrait y être inclus car il accroît ce développement et cet apprentissage.

1.9 Effets du *Programme de développement affectif et social*

sur la compétence verbale, le développement personnel et les relations interpersonnelles à l'école

Savedra, Carlos

Institute for Personal Effectiveness in Children, Research Bulletin, 70-12

Hypothèse

La participation des élèves de 6 et 7 ans au *Programme de développement affectif et social* favorise chez eux le développement du langage parlé, de leur connaissance de soi et de leur confiance en soi, de leurs relations avec leurs camarades et avec leur enseignant et leur bien-être général à l'école.

Méthodologie

Dans un quartier à faible revenu, une école primaire regroupe une grande proportion d'enfants ne parlant pas la langue nationale.

Un système à trois voies est expérimenté (langue nationale, langue étrangère et bilingue).

Le *Programme de développement affectif et social* est employé dans les trois voies avec 350 des 819 enfants de maternelle (5 ans) et première année (6 ans).

Des rubans magnétoscopiques furent enregistrés tout au long de l'année.

Avant et après l'expérimentation, on a mesuré le quotient intellectuel à l'aide du *Dessin du bonhomme de Goodenough*, la compétence en langage avec le *InterAmerican Reading Test* et le comportement à l'aide du *Profil de développement affectif et social*.

Résultats

D'après les observations du directeur du Programme d'éducation bilingue:

Le *Programme de développement affectif et social* a eu un impact considérable sur les élèves. Ils ont participé avec très peu d'inhibition. Ils sont conscients des autres et ils sont conscient d'eux-mêmes.

Une fois que les enseignants se sont dégagés de leurs propres craintes, il fut très facile pour eux d'aider les enfants à le faire. Chaque enfant sent qu'il vaut quelque chose.

Les enfants des classes expérimentales étaient bien en avant des groupes témoins. Ils disent ce qu'ils ont à dire. Ils n'ont pas peur. Ils sont heureux.

Cette année toute l'école a adopté le *Programme de développement affectif et social*.

Pointages moyens du groupe de la maternelle (5 ans)

	Témoïn	Expérimental
Compétence verbale	45,7	69,0
Rendement en langue étrangère	7,0	21,9
Rendement en langue nationale	20,1	25,8
Rendement affectif	14,0	21,2
Conscience	,455	4,90
Réalisation	,170	,241
Interaction sociale	,472	,575
Relations avec les pairs	,422	,570
Relations avec l'enseignant	,126	,268
Estime de soi	,195	,225
Satisfaction à l'école	,172	,271
Bonheur général à l'école	,349	,412
Taux d'absence	20,2%	7,5%

La découverte la plus significative fut la différence dans le taux d'absence.

En utilisant le *Test de dessin du bonhomme de Goodenough*, les enfants du groupe expérimental ont gagné 10,37 points de Q.I. (de 79,26 à 107,63) dans l'année, et un gain d'âge mental de 17,534 (60,15 à 77,68).

Pointage moyen du groupe de première année (6 ans)

On a employé le *Inter-American Reading Test* pour mesurer la compréhension et le vocabulaire des enfants de première année.

Témoïn Expérimental

Compréhension et vocabulaire 21 32

(langue nationale et langue étrangère)

Rendement en langue étrangère 15 22

Conscience de soi 0,295 0,547

Absentéisme 25,3% 5,8%

Points de Q.I. gagnés durant l'année 11,95 18,68

Conclusion

Le *Programme de développement affectif et social* s'avère un élément essentiel dans tout programme d'éducation.

En employant une activité de communication personnelle on favorise chez les jeunes non seulement le développement du langage mais aussi le développement intellectuel que l'expression et l'écoute sollicitent et favorisent.

Le bien-être personnel et les relations harmonieuses avec les camarades et avec les enseignants se sont aussi accrues.

Il n'est pas étonnant de voir l'absentéisme considérablement réduit quand la classe est un lieu où l'enfant peut s'exprimer et interagir.

L'enfant est d'abord un être affectif et pour lui permettre de démarrer son apprentissage scolaire avec une attitude de confiance il est essentiel de lui fournir quotidiennement une saine ration d'expression et d'interaction structurées.

1.10 Effets du *Programme de développement socio-affectif* sur le développement intellectuel des jeunes à la maternelle

Elbert, Weldon

Programme Headstart, Odessa, Texas, 70-07

Hypothèse

La participation au *Programme de développement affectif et social* suivie durant plusieurs mois permet à des enfants de 4 et 5 ans à la maternelle de démontrer un développement personnel et social accru, observable dans leur comportement.

Les éducatrices qui emploient ce programme manifestent des attitudes plus ouvertes, plus acceptantes et plus chaleureuses envers les enfants.

Méthodologie

On a comparé quatre classes regroupant plus de 100 enfants de 4 et 5 ans où on a employé le *Programme de développement affectif et social* à des groupes témoins qui n'employaient pas ce programme.

Tous ces enfants participent à un programme d'éducation préscolaire qui vise à préparer à l'école les enfants de milieux peu stimulants pour leur développement intellectuel.

On a administré des tests avant et après cette expérience. On a utilisé la partie socio-affective du *test préscolaire de Brenner*, les échelles du *Profil de développement affectif et social*. Ces tests furent administrés par le directeur du programme et des travailleurs sociaux qui connaissaient les enfants. Les enseignants ont utilisé le *Profil de développement affectif et social*.

Durant cette période de cinq mois, de janvier à mai, on a utilisé le magnétoscope, sans avoir été annoncé, pour enregistrer des tranches de cinq et dix minutes des séances du *Programme de développement affectif et social*.

Résultats

En gros, le groupe expérimental a fini environ à 50% en avant des enfants du groupe témoin.

Ces différences significatives en faveur du groupe expérimental se vérifient au niveau de confiance de 0,05 et 0,01.

Conclusion

Des changements visibles ont été observés chez les enseignants. Les éducatrices disent en avoir appris autant que les enfants.

Les enseignants ont changé sensiblement leurs attitudes, leurs sentiments et leurs relations avec les enfants. Cette attitude véhiculée dans le cercle de paroles PRODAS se répercute toute la journée sur le climat de la classe.

Suite à ces évaluations il a été décidé que dorénavant tous les enfants participeront au *Programme de développement affectif et social*.

1.11 Effets de divers programmes de développement personnel et social en classe sur le développement des diverses composantes de l'intelligence émotionnelle.

Goleman, Daniel

Laffont, Paris, 1997

Hypothèse

Les divers programmes de développement personnel et social, dont certains mettent plus l'accent sur la connaissance de soi et d'autres plus sur les relation interpersonnelles favorisent une meilleure gestion de ses émotions, des comportements plus constructifs et des relations plus empreintes de collaboration chez les jeunes qui y participent.

Méthodologie

Divers programmes de développement personnel et social appliqués en classe ont été recensés. Les principaux facteurs que ces programmes visent à développer ont été identifiés. Les résultats ont été mesurés dans plusieurs classes qui appliquent ces programmes régulièrement.

Facteurs de l'intelligence émotionnelle

1. Conscience de soi

1.1 *Se connaître*: reconnaître ses sentiments, posséder un vocabulaire des sentiments, comprendre la relation entre pensées, sentiments et actions.

1.2 *Se comprendre*: identifier des tendances dans sa vie affective; reconnaître de telles tendances chez les autres.

1.3 *Intégrer ses sentiments*: être conscient de son dialogue intérieur; voir comment on se rabaisse; découvrir les sentiments sous-jacents à la colère; traiter ses peurs, ses anxiétés, sa colère et sa tristesse.

2. Confiance en soi

2.1 *S'accepter*: éprouver de la fierté; se considérer avec une attitude positive; reconnaître ses forces et ses faiblesses; savoir rire de soi.

2.2 *Se révéler*: développer l'ouverture et la confiance dans ses relations; connaître les avantages et les inconvénients de la révélation de soi; déterminer quand cette révélation est appropriée.

2.3 *Communiquer*: exprimer efficacement ses sentiments; savoir bien écouter et prêter attention; distinguer ce qui est exprimé par l'autre du jugement qu'on porte sur lui ou elle; émettre des messages «je» plutôt que des blâmes.

2.4 *S'affirmer*: exprimer ses sentiments et ses préoccupations sans agressivité ni passivité.

3. Efficience personnelle

3.1 *Prendre des décisions personnelles*: examiner ses actions et en connaître les conséquences; savoir si on décide d'après une pensée ou un sentiment; appliquer ces prises de conscience à des décisions concernant la sexualité et la drogue.

3.2 *Prendre ses responsabilités*: reconnaître les conséquences de ses décisions et de ses actions; accepter ses sentiments; remplir ses engagements.

3.3 *Gérer son stress*: apprendre la valeur et des techniques d'exercice, de visualisation, de relaxation.

4. *Empathie et compréhension interpersonnelle*

4.1 *Comprendre les autres*: développer de l'empathie pour les sentiments, les préoccupations des autres; comprendre leur point de vue; apprécier les différences de perception chez les gens.

5. *Interaction sociale*

5.1 *Travailler en équipe*: coopérer; savoir quand et comment diriger et quand et comment collaborer.

5.2 *Résoudre les conflits*: confronter loyalement ses camarades et ses dirigeants; négocier un compromis gagnant-gagnant.

Résultats

Des gains importants en développement personnel et social ont été constatés quand un tel programme est appliqué pendant plusieurs mois, à raison de plusieurs séances par semaines.

Après un certain temps cette participation transforme la culture de la classe qui devient un groupe démocratique où chacun peut réaliser son potentiel, où les décisions sont prises par consensus et où les différends sont résolus de façon constructive et pacifique.

Développement personnel

Bien qu'elles soient plus difficiles à mesurer plusieurs variantes de *développement personnel* démontrent un accroissement qualitatif et quantitatif significatif. Les participants

Conscience de soi

1.1 deviennent plus compétents à identifier et comprendre leurs sentiments;

1.2 diminuent la fréquence et la durée de leurs périodes d'anxiété, de repli, de tristesse et de dépression;

1.3 vivent mieux les transitions dans leur vie sociale et scolaire;

Confiance en soi

1.4 accroissent leur estime de soi;

1.5 s'affirment davantage et de façon plus appropriée plus d'à-propos; les garçons sont moins agressifs et les filles se dévalorisent moins;

1.6 s'expriment avec plus de spontanéité et de naturel;

Efficiences personnelle

1.7 deviennent plus judicieux dans leurs choix et leurs décisions, en comprenant mieux les conséquences de leur comportement,

1.8 deviennent plus responsables dans l'application de leurs décisions,

1.9 réfléchissent davantage avant d'agir, contrôlent davantage leur colère et autres impulsions et réactions.

Développement intellectuel

Des améliorations ont été mesurées dans le *développement intellectuel* des participants, qui

2.1 obtiennent de plus haut pointages dans des tests de rendement normalisés;

2.2 se concentrent plus facilement sur une tâche;

2.3 accroissent leur compétence à résoudre des problèmes;

2.4 démontrent une compétence accrue à planifier l'accomplissement de tâches intellectuelles;

2.5 améliorent leurs capacités d'apprendre à apprendre.

Développement social

Sans doute parce qu'ils sont plus faciles à observer et à mesurer, de nombreux facteurs de *développement social* démontrent une amélioration sensible et visible.

Empathie et compréhension interpersonnelle

Les participants

3.1 comprennent mieux les autres;

3.2 manifestent plus de compréhension, d'empathie, de capacité de décoder les situations interpersonnelles;

3.3 démontrent plus de considération pour le point de vue des autres;

Interaction sociale

Dans leurs relations avec leurs camarades autant qu'avec leur enseignant et leurs dirigeants, dans leurs activités structurées et leurs projets libres, en classe, en cour de récréation, et en d'autres endroits et même dans leur famille le comportement des participants manifeste un *développement social* approfondi, élargi et accéléré.

Les participants

3.4 ont des contacts plus harmonieux et des attitudes plus pro-sociales, plus sensibles aux réalités interpersonnelles, plus sympathiques et plus aidantes;

3.5 sont plus sociables, plus conviviaux, plus engagés tant avec leurs camarades qu'avec les adultes;

3.6 adoptent une attitude plus démocratique et se montrent plus disposés à coopérer;

3.7 deviennent plus ouverts, plus populaires, plus recherchés comme ami, confident et comme agent d'aide;

3.8 sont plus habiles en résolution de problèmes interpersonnels;

3.9 résolvent les conflits pacifiquement et efficacement;

3.10 adoptent moins de comportements dépréciants, violents et délinquants;

3.11 écotent de moins de suspensions et de moins d'expulsions de l'école et d'autres groupes d'activités;

3.12 expérimentent moins les drogues;

3.13 manifestent plus d'attachement envers leur famille et leur école;

3.14 créent dans leur groupe-classe une atmosphère plus positive.

Conclusion

Le développement personnel et social s'avère un ingrédient essentiel de la réalisation du potentiel intellectuel d'un enfant et un élément déterminant de sa pleine réussite à l'école.

Mieux encore, cette méthodologie lui fournit les outils pour apprécier et exploiter ses ressources psychologiques pour mieux s'épanouir.

Les changements spectaculaires dans leur comportement interpersonnel démontrent que les jeunes peuvent rapidement adopter une attitude et employer des procédés qui font de la coopération un mode de vie et de la résolution pacifique des conflits un recours facile et courant.

Ces approches qui ont démontré leur efficacité à réduire la délinquance, le décrochage scolaire et la consommation de drogues — trois problèmes particulièrement chez nos jeunes aujourd’hui — devraient devenir un élément fondamental d’une éducation intégrale.

C’est aujourd’hui que se forme la société démocratique participative de demain. Les élèves qui à l’école apprennent à devenir des amis plus attentionnés, des membres d’équipe plus coopérateurs et des personnes plus efficaces deviendront demain des parents plus ouverts, des travailleurs plus engagés et des citoyens plus responsables.

2.1 Amélioration des conduites sociales au préscolaire

Vitaro, Frank et Beausoleil, Raymond

Apprentissage et socialisation, Vol 8, no 3, p. 29-44, 85-09

Résumé

Cette étude vise à évaluer chez des enfants d’âge préscolaire (maternelles 5 ans) les effets sur les conduites sociales d’une tranche du *Programme de développement affectif et social* et du *Programme d’apprentissage social* par observation de modèles, jeu de rôles et renforcement (*modeling*).

Expérimentation

Trois groupes équivalents d’enfants ont été constitués. Le premier a participé à un programme, le second à l’autre et enfin le groupe témoin n’a participé à aucun. Les enfants ont ensuite été observés discrètement dans les locaux d’intervention et dans leur classe. Leurs comportements ont alors été codés et quantifiés à l’aide de six échelles distinctes par deux observatrices.

Méthodologie

40 enfants (26 filles, 14 garçons) fréquentant depuis six mois des classes préscolaires (maternelles 5 ans) ont tous la même éducatrice (à raison de 20 enfants durant la matinée et 20 durant l’après-midi).

Les comportements des enfants envers leurs camarades ou l’éducatrice ont été enregistrés au magnétoscope puis évalués selon les 6 échelles suivantes: contact physique empathique, contact visuel, proximité physique, communication verbale, coopération, partage.

Les facteurs *conscience* et *réalisation* du *Programme de développement affectif et social* n’ont pas été abordés.

Dans le *modeling* les enfants visionnent durant 5 minutes des modèles de comportement. Un échange verbal en groupe animé par l'éducatrice suit afin d'en identifier et d'en apprécier les composantes.

Puis les enfants mettent en pratique les comportements démontrés par des jeux de rôles avec renforcement social (félicitations, sourires) de l'éducatrice.

L'expérimentation s'étend sur 60 jours à raison d'une séance quotidienne de 20 minutes.

Tous les enfants sont filmés 50 minutes en classe dès le retour des sous-groupes auxquels ils ont participé dans leurs locaux respectifs.

Leurs éducatrices leur suggèrent des activités planifiées propices à l'émergence des comportements-modèles. Elles quittent ensuite les locaux laissant les enfants seuls. Leurs comportements sont enregistrés à leur insu.

Résultats

Le groupe *modeling* démontre une nette supériorité du groupe *modeling* sur le groupe *Programme de développement affectif et social* dans l'acquisition d'habiletés sociales lorsque les enfants sont observés dans les locaux d'intervention. Le traitement *Programme de développement affectif et social* marque des améliorations sensibles, comparé au groupe témoin pour quelques catégories de comportement dans les locaux d'intervention. Par contre, les habiletés sociales observées en locaux d'intervention ne se manifestent pas de façon marquée lorsque les enfants retournent en classe.

Résultats comparatifs obtenus par les trois groupes

aux échelles de comportements

Communication verbale	Apprentissage >	Développement >	Témoin*
Coopération	Apprentissage >	Développement >	Témoin
Contact physique empathique	Apprentissage >	Développement >	Témoin
Partage	Apprentissage >	Développement >	Témoin*
Contact oculaire	Apprentissage >	Développement >	Témoin*
Proximité physique	Aucun changement		

Le *programme d'apprentissage social* est plus efficace que le *Programme de développement affectif et social* qui est plus efficace que le groupe témoin pour la communication verbale, le contact physique empathique et le partage.

Le *Programme d'apprentissage social* est plus efficace que le *Programme de développement affectif et social* et le groupe témoin pour la coopération et le contact oculaire.

Aucun effet n'a été noté en proximité physique.

Cependant, l'apprentissage social se généralise ou se maintient fort peu dans le contexte naturel de la classe.

Le *Programme de développement affectif et social* a peut-être sensibilisé les enfants aux sentiments qui les animent eux-mêmes ou leurs interlocuteurs lors de transactions sociales.

Conclusion

Le jeu de rôles devrait être employé en classe dans un contexte semblable aux situations normales que les enfants vivent.

Une personnalisation des exemples favoriserait davantage la généralisation de comportements sociaux constructifs.

Une stratégie générale de résolution de problème semble offrir plus de garanties de transfert dans le milieu naturel de vie.

Le choix des compétences susceptibles de profiter aux enfants se retrouve cependant davantage dans le *Programme de développement affectif et social*.

Commentaires

Depuis cette étude, le *Programme de développement affectif et social* a une nouvelle section, la *Prévention et résolution des conflits* où les enfants apprennent non par imitation mais par la participation à des échanges et des jeux de rôles où

1. Les situations de conflits sont choisies par les participants, et tirées de leur vécu.
2. Les comportements à acquérir sont présentés par les pairs.
3. Le comportement social constructif à acquérir est choisi par le participant concerné.

2.2 Prévention de l'agression et résolution des conflits à l'école

Tremblay, Yvan et Home, Alice

Service Social, Vol 39, no 1, 1990

Hypothèse

Trois activités — une activité psychocorporelle visant à développer le contrôle de soi par le karaté traditionnel, l'animation selon le *Programme de développement affectif et social* dans sa section *Prévention et résolution de conflits* de Palomares, Lalanne et Logan et des discussions de groupe autour de valeurs et de conduites pro-sociales à adopter dans les situations de la vie courante — augmentent le contrôle de soi, développent et maintiennent des comportements pro-sociaux (offrir de l'aide, partager, etc.) et diminuent les comportements agressifs jugés destructeurs (détruire des objets, insulter, menacer, frapper quelqu'un, etc.) et augmentent l'estime de soi chez les jeunes agressifs et pro-sociaux.

Méthodologie

Deux groupes de jeunes de 10-11 et 11-12 ans dont le tiers avaient été identifiés par leur enseignant comme «agressif» d'après des comportements destructeurs observés et un tiers identifiés comme pro-sociaux ont participé à 35 rencontres de 50 minutes.

Les 26 premières ont suivi le modèle d'éducation structurée et les 9 dernières ont comporté la réalisation d'une action dans le milieu choisie par les jeunes.

Cette éducation structurée visait l'acquisition de compétences en résolution de conflits et le développement de la coopération.

Des discussions de groupe, des jeux de rôles et des activités dramatiques faisaient appel à la participation des jeunes.

Mesure

Les jeunes participants ont rempli un questionnaire d'auto-évaluation et leur enseignant et leurs parents ont rempli un questionnaire d'évaluation de leurs comportements coopérateurs et destructeurs après la 15e et la 30e semaine.

L'intervenant a identifié la perception, une appréciation qualitative et appréciation quantitative, de chaque participant à l'aide du *Profil de développement affectif et social* — comprenant les 6 échelles, conscience de soi, sensibilité aux autres, confiance en soi, efficience personnelle, compréhension interpersonnelle et tolérance — ont été évaluées 5 fois, soit après la 6e, 12e, 18e, 24e et 30e rencontre.

Résultats

L'analyse des résultats repose sur la comparaison des moyennes générales, des moyennes de chacun des sous-groupes (agressifs et pro-sociaux) et une analyse du contenu à partir des questionnaires et des commentaires de différents observateurs obtenus lors de l'expérience.

La plupart des jeunes perçus comme agressifs ont augmenté leur *contrôle de soi* selon leur propre évaluation, celle de leurs parents, des intervenants et à un moindre degré de leur enseignant.

De plus, les jeunes perçus comme ont augmenté leur concentration selon leur enseignant. (Voir le tableau 1).

Une majorité de jeunes agressifs ont augmenté leur *estime de soi*. non seulement selon leur propre évaluation mais selon leur enseignant, leurs parents et les intervenants. (Voir le tableau 2).

Les jeunes aimaient parler de la planification et de la réalisation de l'activité de clôture comme étant leur idée.

Changements observés chez les participants

Groupe cible	Enseignants	Parents	Participants	Intervenant
Agressifs	<ul style="list-style-type: none"> – certains sont plus calmes; – d'autres manquent encore de contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> – acceptent un peu plus l'autorité – un peu plus de retenue 	<ul style="list-style-type: none"> – plus patients – plus attentifs 	<ul style="list-style-type: none"> – la plupart évaluent davantage le pour et le contre avant de poser un geste
Pro-sociaux	<ul style="list-style-type: none"> – plus attentifs – plus calmes – meilleure concentration 	<ul style="list-style-type: none"> – plus calmes 	<ul style="list-style-type: none"> – plus calmes – plus sérieux 	<ul style="list-style-type: none"> – même résultat, mais changements moins prononcés

Tableau 1: Contrôle de soi

Changements observés chez les participants

Groupe cible	Enseignants	Parents	Participants	Intervenant
--------------	-------------	---------	--------------	-------------

Agressifs	– quelques-uns sont plus positifs	– plus confiants et plus fiers d’eux	– «je suis fier de mon comportement» – «je suis mieux dans ma peau»	– parlent de leurs réussites avec enthousiasme
Pro-sociaux	– réussissent mieux, performant et s’affirment davantage	– plus de Confiance	– aucune Remarque	– même résultat

Tableau 2: Estime de soi

Tous les jeunes ont *développé et maintenu des comportements pro sociaux dans la communauté* selon leur propre évaluation, celle de leurs parents, des intervenants et de leurs enseignants — sauf les jeunes pro-sociaux selon l’avis de ces derniers.

Un jeune perçu comme agressif est devenu coanimateur pour les enfants plus jeunes dans des activités organisées après l’école. Son leadership, d’abord négatif, a été mobilisé et orienté de façon à utiliser son potentiel de façon positive. (Voir le tableau 3)

Les jeunes ont *diminué les comportements agressifs jugés destructeurs*, selon leur propre évaluation et celle de leurs parents et intervenants et de façon mitigée par leur enseignant.

Les changements sont moins visibles chez les pro-sociaux. (Voir le tableau 4)

Changements observés chez les participants

Groupe cible	Enseignants	Parents	Participants	Intervenant
Agressifs	– se respectent entre eux – prennent conscience de leurs actes	– plus motivés à bien faire ce qu’ils entreprennent	– plus respectueux (s’excuser, se donner la main, pardonner, etc.)	– utilisent des moyens positifs pour résoudre leurs conflits (négociation, compromis, etc.)

Pro-sociaux	– aucune remarque	– ont amélioré leur comportement	– aident les autres – discutent pour régler leurs querelles	– acceptent plus les idées différentes des leurs
--------------------	-------------------	----------------------------------	--	--

Tableau 3: Développer et maintenir des comportements pro sociaux dans la communauté

Changements observés chez les participants

Groupe cible	Enseignants	Parents	Participants	Intervenant
Agressifs	– certains sont plus agressifs – d'autres moins – un a cessé d'être agressif	– moins agressifs en paroles et en gestes	– «avant je donnais des coups inutilement» – «je parle à l'autre plutôt que de me battre	– menaces verbales et physiques ont diminué (insultes, coups, etc.)
Pro-sociaux	– quelques-uns sont plus positifs	– un parent trouve son enfant agressif	– «on se parle pour régler un conflit»	– menaces verbales ont diminué

Tableau 4: Diminuer les comportements agressifs jugés destructeurs

Dans l'évaluation des *facteurs de développement affectif et social* le groupe est parti d'un niveau très bas dans tous les facteurs à la 6e rencontre pour atteindre un niveau assez élevé à la 30e rencontre. Des changements importants se sont fait sentir après la 18e rencontre. (Voir le tableau 5)

Facteurs	Moyenne en groupe mesurée après les rencontres				
	6e	12e	18e	24e	30e
Conscience					
Conscience de soi	2,6	3,1	4,4	5,9	6,4
Sensibilité aux autres	2,0	2,6	4,3	5,9	6,7

Réalisation					
Confiance en soi	2,4	2,8	3,9	5,5	6,4
Efficience personnelle	2,1	2,6	4,0	5,7	6,7
Interaction sociale					
Compréhension interperson	2,3	3,1	4,6	6,2	6,7
Tolérance	1,9	2,5	3,9	5,3	6,1
Moyenne aux rencontres	2,2	2,8	4,2	5,7	6,5

Tableau 5: Changement en développement affectif et social

En distinguant les deux sous-groupes, agressifs et pro sociaux, on observe le faible niveau de *conscience de soi* (1,6) avec lequel le sous-groupe des *agressifs* a débuté. Pour ce facteur, les changements ont été plus prononcés (+5,1) chez les *agressifs* que chez les *pro-sociaux*.

Pour le facteur *tolérance* les changements se font sentir pour les deux sous-groupes après la 18e rencontre.

Pour le facteur *compréhension interpersonnelle* les changements ont commencé à être plus importants après la 12e rencontre pour les *pro-sociaux* et la 18e pour les *agressifs*.

Facteurs	Rencontres					Changements des sous- groupes
	6e	12e	18e	24e	30e	
Conscience de soi						
Agressifs	1,6	3,2	4,2	6	6,7	+5,1
Pro-sociaux	3,2	3	4,7	5,8	6,5	+3,3
Sensibilité aux autres						
Agressifs	1	2,7	4	5,5	6,3	+5,3
Pro-sociaux	2,6	2,3	4,7	6,2	7	+4,4
Confiance en soi						
Agressifs	1,7	2,6	3,2	5	6	+4,3
Pro-sociaux	2,8	3	4,7	6	6,7	+3,9

Efficienc						
Agressifs	1,3	2,6	3,5	5,5	6,7	+5,4
Pro-sociaux	2,6	2,7	4,7	5,8	6,8	+4,2
Compréhens						
Agressifs	1,3	2,7	4,2	6	6,7	+5,4
Pro-sociaux	2,8	3,7	5	6,4	6,8	+4,0
Tolérance						
Agressifs	1	2,2	3,7	5	6	+5,0
Pro-sociaux	2,4	2,8	4	5,6	6,3	+3,9

Tableau 6: Changement en développement affectif et social

Comparaison des moyennes des agressifs et des pro sociaux

Conclusion

Cette expérience de développement affectif et social produit des changements positifs. Ces changements ont été plus prononcés chez les jeunes perçus comme agressifs.

Ces effets bénéfiques ne se font sentir qu'après 18 semaines.

Certains changements liés à l'estime de soi peuvent venir assez vite. D'autres, tels les changements de comportements, peuvent prendre plus de temps.

Il est recommandé que ce type d'intervention s'échelonne sur plusieurs mois, voire toute l'année scolaire et soit ancré dans le quotidien pour faciliter le transfert d'apprentissage.

2.3 L'apprentissage d'habiletés de résolution de conflits

auprès de jeunes en milieu scolaire

Home, Alice et Tremblay, Yvan

Intervention n° 85

Hypothèse

Le *Programme de développement affectif et social* dans sa section *Prévention et résolution des conflits* a un effet préventif auprès de jeunes agressifs et pro-sociaux.

Méthodologie

Un jeune agressif adopte des comportements destructeurs (détruire des objets, insulter, menacer, frapper quelqu'un, etc.).

Un jeune pro social démontre des comportements positifs (offrir de l'aide, partager, etc.)

Des garçons et filles âgés entre 11 et 13 ans identifiés comme agressifs par leurs enseignants constituent les deux tiers des groupes expérimentaux dans le but de fournir des influences et des alliances positives les jeunes pro-sociaux.

Pour leur permettre d'acquérir des habiletés d'autocontrôle physique, comportemental, cognitif et social et de les appliquer dans des situations conflictuelles ils participent à une activité en trois volets:

- Une activité psychocorporelle visant à développer le contrôle de soi par le karaté traditionnel.
- Une activité de développement affectif et social sous forme d'échange sur des expériences vécues et des jeux de rôles mettant en action des attitudes et des comportements de communication et de résolution de conflit destructeurs et constructifs.
- Un échange en groupe autour de valeurs et de conduites pro-sociales à adopter dans les situations de la vie courante.

Un soutien social est fourni aux parents sous forme d'entretien individuel sur l'éducation de leur enfant.

Les 26 premières rencontres ont suivi le déroulement prévu. Les 9 dernières rencontres ont été consacrées à la planification et à la réalisation d'une action par les jeunes sur le milieu.

Cette méthodologie d'éducation structurée en milieu scolaire offre une situation d'apprentissage où les jeunes peuvent prendre conscience des effets de la coopération et de l'agression et de se familiariser avec des procédés constructifs imaginés par eux et leurs camarades.

Les participants échangent sur des thèmes tels que:

«J'ai résolu des conflits.»

«J'étais en colère contre quelqu'un et quelqu'un d'autre en a subi les conséquences.»

«J'ai ri et l'autre s'est mis en colère.»

«Comment j'ai obtenu l'attention.»

«On a refusé de m'écouter.»

«J'ai bien écouté quelqu'un.»

«Une chose qui m'agace vraiment.»

«Quelqu'un a pris quelque chose qui m'appartenait.»

«Je me suis presque battu.»

«J'ai été impliqué dans un malentendu.»

«J'ai résolu un malentendu avec un ami.»

«Nous nous sommes accusés l'un l'autre et...»

Ils participent à des expériences d'interaction et de communication telles que:

«Perceptions différentes.»

«Contes et sentiments.»

«La clinique des rumeurs.»

«Message saisi.»

«Message clair et ambigu.»

«Chacun a son point de vue.»

«Rôles inversés.»

«Une journée maussade.»

«Je le veux — tu ne l'auras pas.»

Ils s'entraînent à s'exprimer, à écouter, à s'affirmer, à demander, à refuser, à négocier des ententes, etc.

Ils visionnent des enfants en conflit sur film. Ils proposent des résolutions à ces conflits. Puis ils les expérimentent en jeux de rôles. Ils apportent des exemples de situations de conflit qu'ils trouvent difficiles à résoudre.

Ils reçoivent des suggestions de leurs camarades et choisissent un nouveau comportement qu'ils veulent adopter. Puis ils l'expérimentent en jeux de rôles, dirigés par leur camarade-conseiller.

Ils se sensibilisent aux méthodes violentes et pacifiques de résolution de conflit.

Suite à leurs découvertes ils construisent tout au long de ces rencontres un « *Tableau des procédés constructifs de résolution de conflit* ». (Un groupe d'enfants de 12 ans en avait accumulé 43 à la fin de l'expérience.

L'expérimentation de divers procédés pour résoudre des conflits et notamment des alternatives à la violence a permis aux jeunes d'apprendre à élargir leur répertoire de comportements et d'interagir de façon plus constructive.

Ce modèle d'éducation structurée confie à l'intervenant le rôle de facilitateur plutôt que celui d'enseignant.

Résultats

Cette acquisition d'habiletés interpersonnelles accroît leur capacité de compréhension et de résolution de problème.

Cette expérience a démontré que cette méthode permet d'augmenter le contrôle de soi, de développer et maintenir des comportements pro-sociaux, de diminuer les comportements agressifs et d'augmenter l'estime de soi. Ces résultats sont confirmés par les participants eux-mêmes, par leurs parents, par les intervenants et à un moindre degré par leurs enseignants.

Émergence d'un projet

Ce projet a été proposé par les jeunes et les modalités de sa réalisation ont été négociées dans le groupe et par le groupe avec le milieu.

Ce projet a constitué à démontrer les avantages et les possibilités d'une résolution constructive des conflits. Il a permis de rendre l'expérience et l'apprentissage réalisés plus visibles dans le milieu.

La confection d'affiches, la présentation d'un spectacle à l'école, avec les répétitions, la mise en scène et la fabrication des décors et des costumes et les travaux préparatoires ont constitué l'essentiel de cette activité de groupe.

Ce spectacle comprenait aussi une démonstration de karaté où les jeunes étaient fiers de montrer leur capacité d'autocontrôle physique.

Le climat du groupe était chaleureux dès le début de ce projet.

Par contre, le groupe démontrait une faible cohésion car les participants n'étaient pas habitués à travailler ensemble.

Le groupe a eu de la difficulté à prendre des décisions et à se partager les responsabilités. Il y avait un conflit.

Les garçons ont proposé d'appliquer les trois méthodes de résolution de conflit aux conflits qui les opposaient aux filles. Ils ont rencontré les filles et ont négocié avec elles une entente.

Cette initiative a démontré leur capacité de résoudre des problèmes en groupe.

Dans la dernière phase du projet, les jeunes s'exprimaient plus librement et étaient davantage centrés sur le groupe. Leur engagement et leur interaction étaient aussi plus forts. Les membres faisaient preuve de leadership en participant à la formulation du projet.

La solidarité était plus prononcée, les jeunes travaillaient à un but commun. Les jeunes utilisaient des habiletés acquises pour travailler dans le groupe de façon efficace et partageaient mieux les responsabilités.

Conclusion

Cette éducation structurée s'est donc avérée une approche efficace qui a permis aux jeunes d'accéder à un engagement de groupe. Cette approche est pertinente aux jeunes: elle peut non seulement les aider à acquérir les compétences sociales recherchées, mais aussi les amener à développer leur potentiel de façon créative.

3.1 Relation entre une activité d'échange en groupe restreint, le concept de soi et le rendement en lecture de garçons et filles de neuf ans.

Jackson, Wilber.

Université de l'état d'Oregon, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 73-09.

Hypothèse

Le *Programme de développement affectif et social* a des effets bénéfiques sur l'image de soi et le rendement en lecture.

Méthodologie

Un ensemble de 64 élèves de 9 et 10 ans a été divisé en 2 groupes.

Le groupe expérimental a participé à 2 séances hebdomadaires du *Programme de développement affectif et social* de 25 minutes durant 10 semaines.

Le groupe témoin ne recevait aucune attention particulière.

Des mesures à l'aide de l'*Échelle de concept de soi*, et de l'*Inventaire de lecture spontanée* ont été prises dans les deux groupes.

Résultats

Le groupe qui a participé au *Programme de développement affectif et social* dépasse le groupe témoin en lecture, au niveau de confiance de 0,05.

Aucune différence significative concernant l'image de soi n'a été observée.

Conclusion

Le *Programme de développement affectif et social* devrait être employé à long terme pour obtenir des améliorations non seulement sur la compétence en lecture des élèves de l'école primaire mais aussi sur l'image de soi.

3.2 Comparaison d'expériences de groupe structurées et non structurées avec des enfants de dix ans ayant des retards en lecture.

Fenstermacher, Joanna.

Université de Miami, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 72-05.

Hypothèse

Les activités structurées du *Programme de développement affectif et social* et les activités de groupe non structurées auront des effets bénéfiques sur la performance en lecture sur des enfants à faible rendement scolaire de type de personnalité analytique et globale.

Méthodologie

128 élèves de 10 et 11 ans ont participé durant 12 semaines. Un groupe participait à des activités structurées de développement affectif et social, et l'autre groupe à des activités non structurées.

Résultats

Les 2 groupes et les 2 types de personnalité se sont avérés aussi efficaces à améliorer leurs pointages en lecture, qu'un groupe participant à un cours directement axé sur la lecture.

Le *Programme de développement affectif et social* s'est avéré plus efficace (au niveau de confiance de 0,05) que les activités de groupe non structurées pour accroître ce pointage en lecture.

Conclusion

Pour améliorer le rendement en lecture des enfants démontrant des difficultés d'apprentissage, il est essentiel d'investir du temps à faire participer ces élèves à des activités de développement personnel et social et non seulement à des activités d'apprentissage de la

lecture.

3.3 Les effets de l'éducation affective sur la performance cognitive d'enfants de cinq ans à la maternelle.

Brett, Arlène.

Université de Miami, Thèse de doctorat en psychologie, 73-09.

Hypothèse

Le *Programme de développement affectif et social* favorise la performance cognitive d'enfants de 5 ans à la maternelle.

Méthodologie

Un ensemble de 145 élèves de 5 ans a été divisé en 2 groupes.

Le groupe expérimental a participé au *Programme de développement affectif et social* 4 fois par semaine, 20 minutes chaque fois.

Le groupe témoin assistait alors à la lecture de contes.

Des mesures de *Q.I. de Thorndike* et de *disponibilité à la lecture de Clark* ont été prises avant et après l'expérience. Les deux facteurs ont indiqué des augmentations très significatives au niveau de confiance de 0,01.

Conclusion

La maternelle, qui vise à développer le potentiel intellectuel des enfants et de les rendre prêts à apprendre à lire, devrait inclure le *Programme de développement affectif et social* dans ses activités régulières et en faire un élément constant durant toute l'année scolaire.

4.1 Favoriser le développement social et affectif des jeunes à l'école

Fournier, Carmen et Langlois, Jean-Pierre

Actualités pédagogiques 78-07

Résumé

L'implantation du *Programme de développement affectif et social*, comme il est semi-structuré, interactif et progressif, centré sur l'expérience du jeune, favorise son développement personnel et social, favorise une meilleure relation enseignant-élève et leur

donne l'occasion de participer activement à leur croissance, améliore les communications entre l'éducateur et les jeunes et entre les jeunes eux-mêmes, augmente l'estime de soi et facilite le développement de l'expression orale.

Méthodologie

28 enseignants ont été formés durant 30 heures à appliquer le *Programme de développement affectif et social*. (En cinq ans, l'équipe de consultants a initié à ce programme 135 enseignants désireux de s'engager dans une telle démarche.) Les consultants ont ensuite supervisé les enseignants dans leur application régulière de ce programme dans leur classe.

Un groupe expérimental a été constitué de 12 enseignants qui ont animé un cercle d'échange avec un groupe une fois par semaine durant 20 minutes.

À la fin de l'expérience, l'*Inventaire du climat du groupe* de G. Bergthold et D.C. McClelland a été administré à 226 élèves de ce groupe expérimental et aussi à 226 élèves d'un groupe témoin.

L'application régulière de ce programme semi-structuré constitue un outil préventif en hygiène mentale.

Le cercle de paroles PRODAS est un échange verbal sur des expériences vécues des jeunes orienté selon des facteurs socio-affectifs, dans un climat d'acceptation et de confiance, durant 20 à 30 minutes. Les jeunes apprennent à s'exprimer et à mieux écouter les autres.

Ce programme structuré se fonde sur une méthode et des techniques applicables par des enseignants et n'exige pas la participation d'un psychologue.

La formation des enseignants dure 30 heures et leur permet de comprendre la dynamique du développement affectif et social du jeune et d'acquérir les compétences pour animer ces échanges et les activités complémentaires.

Les jeunes apprécient le *cercle de paroles PRODAS* parce qu'il leur donne la possibilité de:

- exprimer leurs expériences, leurs sentiments et leurs pensées;
- s'accepter tels qu'ils sont;
- découvrir leurs qualités et leurs ressources personnelles;
- reconnaître qu'ils partagent avec les autres beaucoup de sentiments;
- obtenir l'attention, l'acceptation et l'appréciation des autres en étant tout simplement eux-mêmes;
- établir et resserrer leurs relations avec leurs camarades.

Les enseignants utilisent le *Programme de développement affectif et social* parce qu'il leur permet de

- mieux connaître les jeunes et les apprécier davantage;
- employer un contenu pédagogique structuré qui a fait ses preuves;
- se préparer facilement, à l'aide de guides pédagogiques détaillés;
- améliorer leur enseignement et leur capacité de communication;
- intégrer des connaissances diverses à leurs propres expériences de vie;
- encadrer plus adéquatement un groupe d'élèves.

Les consultants — psychologues et les autres personnes-ressources — utilisent le *Programme de développement affectif et social* parce qu'il leur permet de

- renforcer leur capacité de communiquer avec les enseignants;
- soutenir assez facilement les enseignants dans leurs tâches;
- travailler en équipe avec les enseignants et les autres professionnels.

Résultats

Les jeunes qui participent au *cercle de paroles PRODAS* acquièrent une *plus grande confiance en soi*, prennent *davantage conscience de leur compétence* et parviennent à une *meilleure connaissance de soi*.

On constate un *accroissement de leur quotient intellectuel* particulièrement dans le domaine de la compétence verbale.

En classe, leurs *absences* sont beaucoup *moins nombreuses*.

Leur capacité de *s'exprimer* et leur *vocabulaire affectif* enregistrent des progrès remarquables.

Leurs *relations avec leurs camarades et avec leurs éducateurs* sont plus satisfaisantes.

Expérimenté auprès d'enfants en difficulté, le programme donne des résultats tout aussi positifs. Les élèves se disent *plus sûrs d'eux-mêmes*, se trouvent *plus compétents*, ont *trouvé des solutions personnelles à certains problèmes* et *voient leur avenir avec plus d'optimisme*.

Le questionnaire choisi mesure:

- *La chaleur: compréhension et empathie.* L'enseignant apprend à connaître ses élèves, s'applique à les comprendre, leur fournit aide et encouragement. L'enseignant manifeste de l'affection à leur égard.
- *L'affiliation: capacité d'établir des relations durables et enrichissantes.*
- *La proximité: rapprochement entre les individus.* L'enseignant crée un climat de collaboration et d'entente dans sa classe. Il exploite les ressources de chacun et celles du groupe.

Cette application régulière du *cercle de paroles PRODAS* a un effet positif, statistiquement mesurable, sur la relation maître-élève. Le *Programme de développement affectif et social* favorise davantage la satisfaction des besoins d'affiliation, de chaleur et de proximité.

En mesurant avant et après l'expérience à l'aide de l'inventaire *Représentation de soi et désir d'amélioration de soi* de R. Rousseau auprès de 20 enseignants d'un groupe expérimental (qui participent à un cercle de paroles PRODAS par semaine d'une durée de 20 minutes), les trois dimensions *relations avec autrui*, *qualités intellectuelles* et *mobilisation d'énergie psychique* présentent une augmentation significative. Les mêmes mesures auprès d'un groupe témoin ne démontrent qu'une seule augmentation significative en *qualités intellectuelles*.

Conclusion

Le *Programme de développement affectif et social* peut être appliqué avec succès à l'école secondaire et s'avère un outil efficace pour l'éducation des étudiants en formation professionnelle.

4.2 Parler de soi ou écrire sur soi: effets de ces deux procédés

sur le concept de soi chez les adolescents

Brunel, Marie-Lise

Santé mentale au Québec, vol 11 no 2, 86

Méthodologie

50 adolescents âgés de 16 à 19 ans, étudiants à l'école secondaire, en mécanique automobile ont été divisés en 4 groupes équivalents dont un groupe témoin et trois groupes expérimentaux.

Groupe A: une session d'écriture de 60 minutes par semaine selon la méthode du *journal personnel intensif* de Progoff.

Groupe B: une session de groupe de 60 minutes par semaine selon l'approche *Le programme de développement personnel en groupe Trans-formation* de Ball et Palomares.

Groupe C: une session d'écriture suivie d'une session de groupe.

Groupe D: un cours régulier de français.

Cette expérience a duré 15 semaines, du début octobre à la fin janvier.

Tous ces groupes étaient animés par la même enseignante.

Des mesures psychométriques ont été prises: pour évaluer l'estime de soi, le *Tennessee Self-Concept Scale de Fitts*, les valeurs et les attitudes d'actualisation de soi à l'aide de *l'Inventaire d'orientation personnelle de Shostrom*.

Les jeunes ont aussi réalisé une *Auto-description libre* selon la formule de *Bugental et Zelen*, qui a permis d'évaluer leur perception d'eux mêmes.

Une entrevue semi-structurée enregistrée, simulant un comité de sélection a été employée pour évaluer l'image que le jeune a de lui-même, en se fondant sur ses prises de conscience de soi et ses manifestations de confiance en soi.

L'analyse de ces entrevues mesurait la fréquence de certains mots clés ou énoncés faisant référence à des émotions, des prises en charge de son identité, une perception positive de soi, notamment par l'utilisation de «je» par rapport à «on», «nous», »tu».

Résultats

13 des 21 variables indiquent des différences significatives. (Voir le tableau *Moyennes de groupes ajustées*)

Aucune différence n'a été observée sur le concept de soi.

Deux échelles des valeurs et attitudes d'actualisation de soi, soit *la spontanéité*, et *l'acceptation de soi malgré ses limites* diffèrent significativement.

À auto-description *libre* les descriptions physiques de soi disparaissent presque complètement au profit de dimensions qui démontrent plus de signification.

Les élèves se sentent davantage maîtres d'eux-mêmes.

Les références à caractère interne (pensées, valeurs, sentiments, intérêts) augmentent significativement.

Le recours au temps présent est significativement plus élevé.

Les messages «je» d'identité personnelle se retrouvent en plus grand nombre.

Les messages-sur-soi en «tu» ou en «nous» sont moins usités.

La moyenne des messages d'exploration de soi en entrevue augmente également.

Les indices de perception de soi augmentent également.

Extrait typique d'une *Auto-description libre*:

«Je ne me sens pas plus beau, ni plus fort, ni plus intelligent qu'avant mais intérieurement je me sens mieux. J'aurai plus de facilité à me confier et à parler de mes sentiments.»

Moyennes de groupes ajustées

<i>Variables</i>	A Journal personnel	B Développement groupe	C Journal et groupe	D Cours de français
1. Spontanéité	10,00	10,59	10,00	8,66
2. Acceptation de soi	14,87	11,29	14,64	10,85
À l'auto-description libre				
3. Références physiques (au corps)	0,01	0,42	0,10	0,07
4. Indices d'un centre intérieur de contrôle	0,39	2,36	1,51	1,16
5. Indices d'anxiété	0,40	0,10	1,07	0,25
6. Références à caractère interne	7,62	10,01	7,81	6,06
7. Utilisation du présent pour se décrire	6,75	12,44	8,97	8,35
À l'entrevue semi-structurée				
8. Formulation de messages «je» d'identité	54,40	41,21	44,07	30,64
9. Formulation de messages «on», «tu», «nous»	10,08	6,19	8,96	3,33
10. Moyenne des messages d'exploration de soi par intervention de l'interviewer	3,96	2,80	3,28	1,96
11. Indices de perception positive de soi	4,10	3,85	3,84	3,50
12. Total des points obtenus	118,25	88,75	97,09	63,12
13. Coefficient d'identité personnelle	0,73	0,73	0,74	0,62

1. Le groupe qui a participé à l'atelier d'écriture seulement démontre le plus de différences significatives.

2. Le groupe ayant participé aux échanges en groupe démontre une augmentation significative des *références à caractère interne* (variable #6) et du *coefficient d'identité personnelle* (#13). Il faut souligner que ce groupe est celui que l'enseignante trouvait le plus stimulant à appliquer. Comme cette activité invite les adolescents à s'exprimer en groupe sur une thématique qui n'est ni menaçante, ni neutre, elle a trouvé relativement facile d'obtenir la participation et l'implication des élèves, ce qui n'est pas toujours le cas à l'écrit. De façon délibérée, cette enseignante a décidé de continuer à utiliser ce programme avec ses groupes par la suite.
3. Le groupe qui a participé à l'atelier d'écriture et aux échanges en groupe ne se distingue pas substantiellement du groupe ayant pratiqué l'écriture seulement.

Selon des confidences faites à l'enseignante, ce groupe, choisi de façon aléatoire, avait au départ moins le goût d'écrire et de parler de leurs expériences que les autres groupes.

Conclusion

De telles approches répondent au besoin des adolescents d'exprimer leurs émotions non extériorisées.

On peut, à l'intérieur de cadre scolaire, instaurer des activités régulières d'exploration et d'introspection que les enseignants peuvent eux-mêmes appliquer.

Des enseignants motivés et formés peuvent aisément utiliser de telles méthodes avec compétence. Comme cette enseignante a choisi de poursuivre les activités de *développement personnel en groupe*, on peut postuler qu'elle a constaté l'efficacité supérieure de cette méthode. Sa décision se fonde sans doute sur des facteurs que cette étude n'a pas mesurés. Une recherche ultérieure devrait identifier ces facteurs.

Le professeur de français est peut-être le mieux placé pour ce faire puisque les élèves vont plus souvent se confier à lui/elle.

De telles approches de développement personnel pourraient prévenir le décrochage.

4.3 Le développement du vocabulaire affectif

Fearn, Leif

San Diego State College, California, Thèse de maîtrise en counselling.

Hypothèse

La participation d'enfants au *Programme de développement affectif et social* produit une différence mesurable dans l'expression écrite des sentiments.

Méthodologie

Deux groupes d'enfants, l'un d'enfants de 12 ans vivant au centre-ville, l'autre d'enfants surdoués de 11 ans vivant dans un quartier relativement à l'aise, constituent le groupe expérimental de 56 personnes.

Durant 9 semaines, les jeunes ont participé à 2 séances du *Programme de développement affectif et social* de 30 à 45 minutes par semaine, soit une durée totale de 12 heures. Chacun des trois facteurs que ce programme vise à développer — conscience de soi, confiance en soi, interaction social — a été touché.

Avant et après l'expérience, on a mesuré leur production de vocabulaire affectif à l'aide d'un instrument présentant neuf éléments, cinq visuels et quatre auditifs. En réponse à chaque élément les jeunes écrivaient leurs réponses à la question: «Que ressens-tu face à cela?»

L'élément final consistait à répondre par écrit à la question: «Que ressens-tu présentement?»

L'enseignant et le chercheur ont compilé le nombre total de mots qu'ils jugeaient *affectifs* dans chaque texte. La fiabilité entre les juges fut de .97

Résultats

Âge des enfants	Avant	Après	Gain moyen	Augmentation du vocabulaire affectif	Niveau de confiance
11 ans surdoués	14,00	18,84	4,84	+ 31%	0,01
12 ans	8,00	12,41	4,41	+ 52%	0,01

Conclusion

Le *Programme de développement affectif et social* constitue un facteur efficace de développement du vocabulaire affectif.

4.4 Expérience d'animation du *Programme de développement affectif et social* avec des adolescents.

Tremblay, Richard

Commission scolaire de Jonquière

Objectifs du programme

Apprendre

- à écouter et à observer
- à se connaître, et à s'accepter avec ses différences
- à accepter les autres comme ils sont.

Méthodologie

2 groupes d'élèves de 12 et 13 ans de première année d'une école secondaire.

Ces enfants, tout en n'étant pas dépourvus, sont obligés de faire une année de «maturation» pour diverses raisons, notamment:

- manque de maturité;
- difficultés scolaires;
- non motivation pour l'école;
- problèmes d'ordre familial;
- difficultés d'adaptation.

Nous avons rencontré les enfants pour leur expliquer le déroulement et les objectifs du programme.

Tous semblaient très intéressés.

La classe fut séparée en 2 groupes de 15 élèves, constitués d'un nombre à peu près égal de garçons et de filles.

Résultats

À chacune des rencontres prévues, nous avons noté un vif intérêt chez les jeunes.

Ils manifestaient le goût de participer et de s'exprimer librement.

Nous en avons observé plusieurs qui ont fait des découvertes importantes pour eux.

Ils ont apprécié notamment de percevoir une ressemblance entre toutes les personnes, qu'elles soient jeunes ou adultes.

Observations typiques des enseignants:

Les jeunes

- sont plus aimables les uns envers les autres;
- travaillent mieux en équipe;
- s’acceptent mieux;
- sont plus confiants;
- acceptent mieux la réprimande;
- participent plus et mieux à des activités socio-culturelles ou sportives.

Plusieurs facteurs favorisants ont contribué à la réussite de cette expérience éducative.

Le directeur d’école collaborait entièrement à ce projet et a lui-même participé activement à l’expérience.

Les enseignantes concernées ont montré un intérêt soutenu tout au long de l’expérience.

L’utilisation d’une grille d’évaluation maison a mis en évidence les effets bénéfiques suivants:

- contribution à la création d’un climat chaleureux;
- augmentation des capacités d’écouter et d’observer;
- accroissement des capacités de se connaître et de s’accepter avec ses différences;
- développement de la capacité d’exprimer ses sentiments;
- intérêt et participation à la préparation de l’activité suivante.

Conclusion

Le *Programme de développement affectif et social* s’avère une méthodologie efficace pour contribuer à la maturation personnelle et sociale des jeunes.

On devrait l’employer non seulement dans les classes spéciales mais dans les classes régulières et mesurer son efficacité préventive.

5.1 Évaluation de l’implantation du *Programme de développement affectif et social* sur l’interaction sociale positive

Duval, Jean-Marie, psychologue

Commission Scolaire de Rivière-du-Loup, 77-08

Hypothèse

L'application régulière du *Programme de développement affectif et social* augmente l'interaction sociale positive chez les adolescents.

Méthodologie

Des adolescents de 13 à 16 ans ont participé au *Programme de développement affectif et social* à raison de trois rencontres hebdomadaires, durant une année scolaire.

Une évaluation psychométrique projective, le *Hand Test*, qui mesure notamment l'interaction sociale positive et négative a été employée avant et après l'application du programme.

Un questionnaire d'appréciation a été rempli par les étudiants participants.

Les absences ont été compilées.

Résultats

Moyenne de réponses obtenues au test projectif Hand test

Aspects de la personnalité	Contenu de la réponse	Groupe 15-16 ans			Groupe 13-14 ans		
		Sept.	Juin	Diff.	Sept.	Juin	Diff.
Interaction sociale positive	Affection	1,3	1,7	+0,4	1,3	*1,1	-0,2
	Dépendance	0,5	0,3	-0,2	0,2	0,2	0,0
	Communication	1,2	1,5	+0,3	1,5	*3,8	+2,3
Interaction sociale négative	Directivité	1,4	1,5	+0,1	1,0	*1,3	+0,3
	Agressivité	1,4	2,3	+0,9	1,1	*1,5	+0,4
Énergie face à des objectifs	Environnement	4,3	5,6	+1,3	4,4	5,7	+1,3
Névrose	Mésadaptation	1,9	2,0	+0,1	0,5	1,2	+0,7
Psychose	Retrait	0,8	0,2	-0,6	1,2	*0,7	-0,5
Spontanéité	Temps de réaction	14,0	*9,0	-5,0	10,4	*7,5	-6,9

* Différence significative au niveau de confiance de 0,001

Le nombre moyen de réponses par élève a augmenté de septembre à juin sur l'ensemble des trois composantes de *l'interaction sociale positive* — la capacité d'exprimer de l'affection, de solliciter l'aide d'une autre personne et de manifester de l'amitié — et ce dans les deux groupes.

Cette augmentation se traduit par une amélioration de leur capacité d'entrer en contact positif avec les autres.

Les contenus de réponse, exprimant une *interaction sociale négative* ont augmenté eux aussi. En effet, les étudiants ayant appris à s'exprimer plus franchement, expriment autant ce qui leur plaît que ce qui leur déplaît.

La capacité à poser des gestes ne nécessitant pas ou peu de contacts interpersonnels — *transaction environnementale* — a augmenté dans les deux groupes expérimentaux

La manière inappropriée ou désavantageuse d'entrer en contact — *mésadaptation à caractère névrotique* — a augmenté dans les deux groupes expérimentaux.

La psychose au sens large — *le retrait de la réalité* — a diminué substantiellement dans les deux groupes expérimentaux.

Les *temps de réaction* moyens ont diminué du tiers, ce qui est un indice sérieux de progrès. Une personne qui jouit d'une bonne santé mentale ne réagit ni trop rapidement ni trop lentement aux stimulations de son environnement.

Le programme a contribué à réduire le nombre d'absences

Groupes Groupes

témoins expérimentaux

Groupe 13-14 ans 6,8 5,6

Groupe 15-16 ans 10,6 7,3

Nombre moyen d'absences par mois et par élève durant l'année

Le programme jouit d'une cote d'appréciation plus que satisfaisante auprès des étudiants.

On aurait avantage à en poursuivre l'application compte tenu des bénéfices qu'il rapporte et de l'intérêt qu'il suscite.

Appréciation du cercle de paroles PRODAS

Groupe	Aimé beaucoup	Aimé un peu	Ennuyé	Détesté	Souhaite continuer	Ne souhaite pas continuer
Groupe 13-14 ans	100%				100%	
Groupe 15-16 ans	83%	8%	8%	0%	83%	17%

Conclusion

Cette étude montre sans l'ombre d'un doute que ce programme a sa place à l'école secondaire. Il donne aux étudiants une capacité accrue de parler d'eux-mêmes et des autres en des termes plus constructifs, de transiger avec l'environnement, de moins se replier lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés de tous ordres et d'être plus spontanés face à une situation.

Cet impact positif se vérifie par des modifications dans la personnalité de plusieurs étudiants et l'augmentation du niveau de bien-être chez les étudiants.

6.1 Étude d'un groupe d'échange dans une école de rattrapage

Schneider, Judith

University of California, Los Angeles, Thèse de maîtrise en sciences de l'éducation 70-06

Hypothèse

Le développement personnel et interpersonnel favorise l'augmentation d'attitudes positives envers soi et envers l'apprentissage chez les décrocheurs.

Méthodologie

Dans un centre de recherche sur l'étude, le diagnostic et le traitement des difficultés d'apprentissage, 18 jeunes, 12 garçons et 6 filles, de 14 à 26 ans, qui suivaient un cours de lecture durant l'été, 3 heures par jour, 5 jours par semaine, ont été divisés en 2 groupes de 9. Un groupe a participé au *Programme de développement affectif et social*, 20 minutes par jour durant 20 jours. (Ces étudiants étaient libres de participer.) L'autre groupe lisait des pièces de théâtre.

En parlant d'eux-mêmes et de leur milieu, ces étudiants se sont exprimés sur des thèmes familiers. Leurs paroles ressemblaient à celles qu'on entend tous les jours et traitaient de problèmes d'équilibre personnel, de révolte sociale, de tension et de frustration personnelle, d'incapacité, d'aliénation, d'isolement et de déshumanisation.

L'objectif, développer la conscience de soi, a été réalisé en mettant l'emphase sur les capacités d'identifier ses sentiments et de les communiquer dans un cadre structuré.

Les deux groupes furent presque toujours enregistrés au magnétoscope.

Pour éviter le syndrome du «cobaye» on a expliqué les objectifs généraux de la recherche aux étudiants et on a sollicité leur aide pour cette évaluation.

On a réalisé une entrevue de rapport personnel d'une durée d'une demie à une heure avec chaque étudiant dans les deux dernières semaines. L'attention fut centrée sur quatre dynamiques de la personnalité identifiées par Erikson: confiance (mutualité-individualité), autonomie (impuissance), initiative (agression-anticipation) et industrie (apprendre à être et être impliqué) et sur la cohésion avec la pairs et le soutien du milieu.

Résultats

En résumé, suite à l'expérience on a observé une augmentation de la compétence à faire face aux situations et une amélioration des sentiments envers soi-même.

Les membres du groupe d'échange ont senti que leur expérience de groupe leur a été personnellement utile. Ils ont acquis de nouvelles capacités de faire face aux situations. Cette expérience a suscité en eux de meilleurs sentiments envers eux-mêmes. L'expérience de groupe a contribué à changer leur attitude envers le travail scolaire. Cela a influencé leurs capacités d'apprentissage. Ils étaient très optimistes et restaient persuadés que leurs gains personnels affecteraient leur vie future.

Ce sentiment positif généralisé envers eux-mêmes, indique un changement considérable comparé aux attitudes défaitistes qu'ils manifestaient envers eux-mêmes avant l'expérience de groupe.

Les membres du groupe de lecture de pièces ont indiqué que l'expérience de groupe ne leur avait pas été personnellement utile, ne leur donnant pas de nouvelles compétences personnelles ou sociales. Quelques-uns se sentaient «moins incompetents» après avoir été exposés à d'autres lecteurs incompetents, mais ils n'étaient pas sûrs que ces changements dans l'image de soi avaient une quelconque signification quant à leurs capacités à lire. Ni le procédé ni le contenu n'a suscité de changement d'attitude envers l'apprentissage ou le milieu scolaire.

Conclusion

L'impact positif de ce programme confirme que le temps consacré à explorer dans des situations soigneusement structurées et consacré au développement des compétences personnelles et interpersonnelles est un temps bien investi.

Il est à la fois possible et valable d'enseigner les compétences interpersonnelles.

Un tel programme devrait faire partie intégrante du programme scolaire.

7.1 Impact de l'application

du *Programme de développement affectif et social*

sur la qualité de la relation maître-élève

Gauthier, Maurice et Bélanger, Annette et Langlois, Jean-Pierre et Fournier, Carmen

Commission Scolaire Régionale des Monts, Matane 79-07

Hypothèses

Le Programme de développement affectif et social favorise le développement d'un climat positif en classe et l'affiliation, même dans une organisation pédagogique de type traditionnel. Ce programme instrumante efficacement l'enseignant à assumer ses rôles d'encadrement.

Méthodologie

Des adolescents de 12 à 17 ans, issus d'un milieu socio-économique défavorisé, ont été divisés au hasard en 2 groupes équivalents.

On a comparé des groupes de même âge et de même niveau.

Le groupe expérimental comprenait 705 adolescents et le groupe témoin 332.

Les 28 enseignants qui ont pris part à l'expérimentation l'ont fait par choix. Ils ont participé à une formation de 30 heures à la méthodologie de ce programme avant de l'appliquer.

Un questionnaire a été conçu pour obtenir une rétroaction des étudiants sur le mode de fonctionnement de leur enseignant. Ce questionnaire mesure:

Inventaire de climat de groupe

- Compréhension et empathie
- Rapprochement entre les étudiants
- Clarté de l'information
- Responsabilité personnelle
- Valeurs de groupe

– Exigences scolaires

Questionnaire pour les expérimentateurs

Ce questionnaire mesure la corrélation entre l'objectif général de l'encadrement et l'utilisation du *Programme de développement affectif et social* comme instrument pour l'atteindre. Il recueille aussi de l'information sur le vécu des participants à l'expérimentation.

Résultats

Inventaire de climat de groupe

Le climat de groupe s'est sensiblement amélioré, en particulier la compréhension et l'empathie ainsi que le rapprochement entre les étudiants, qui démontrent une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental au niveau de confiance de 0,01.

Catégories	Moyennes totales	
	Groupe témoin	Groupe expérimental
Compréhension/empathie	2,93	3,45
Rapprochement	2,83	3,15
Clarté de l'information	2,85	3,08
Responsabilité personnelle	2,76	2,78
Valeurs de groupe	2,38	2,86
Exigences scolaires	3,03	3,07

Après 30 semaines d'expérimentation le *Programme de développement affectif et social* répond à ces besoins affectifs et sociaux des étudiants.

Le climat de groupe change et favorise la satisfaction des besoins de compréhension, d'empathie et de rapprochement. Les communications enseignant — étudiant s'établissent sur une base d'authenticité.

Questionnaire pour les expérimentateurs

En démystifiant le rôle de l'enseignant ce programme le rend plus près des élèves, améliore ses relations interpersonnelles et le responsabilise dans sa tâche de formation.

Ce programme répond ainsi à deux objectifs de l'encadrement: 1) inciter l'élève à assumer ses responsabilités face à sa formation, 2) faciliter son développement personnel et social.

L'attitude d'acceptation de l'enseignant favorise la révélation des difficultés que vit l'étudiant dans le milieu scolaire et dans son milieu personnel.

Ce programme s'avère un instrument efficace de développement personnel des étudiants. Il habilite les enseignants à aider les élèves à croître sur le plan socio-affectif.

«L'élève accepte le règlement s'il se sent aimé et parfois il fait plus que ce qu'on exige de lui.»

«En les connaissant mieux, on peut mieux les valoriser.»

«Je ne crains plus d'exprimer mes sentiments à mes élèves.»

«Je me sens plus à l'aise pour exprimer mes besoins en classe.»

«La détente domine même si le cercle est engageant.»

«Les absences ont été rares cette année.»

Conclusion

La participation régulière au *Programme de développement affectif et social* transforme la relation pédagogique: les élèves et l'enseignant démontrent plus de compréhension, se rapprochent, communiquent plus clairement. Le développement réussi de la responsabilité individuelle et de l'intégration dans le groupe requiert la culture de telles attitudes.

Les enseignants qui s'adressent à des adolescents devraient s'appuyer sur ces facteurs pour assurer un climat sain et des interactions harmonieuses dans le groupe-classe.

7.2 Le Programme de développement affectif et social,

une expérience positive en relations humaines

Najem, Monique et Labelle-Lombard, Fernande

Commission Scolaire Champlain, 78-04

Objectif

Une série d'entretiens a permis de préciser l'expérience des enseignants qui emploient le *Programme de développement affectif et social* et les effets sur leur pédagogie sur leurs élèves et sur eux-mêmes.

Voici des extraits significatifs récurrents extraits de ces entretiens.

Effets sur les enfants

«Cette activité donne l'occasion à mes élèves de mieux percevoir et comprendre leurs besoins, leurs pensées et leurs sentiments et de les exprimer.»

«Mes élèves s'acceptent davantage les uns les autres.»

«J'ai découvert là un moyen pour développer le respect de l'autre. Mes élèves apprennent à s'écouter, à se connaître plus profondément. Ils s'acceptent davantage et les relations en sont facilitées.»

«Les enfants connaissent mieux leurs amis et ils apprennent aussi à écouter. Plusieurs enfants analysent mieux les situations. Les rancunes sont moins durables, les bonnes relations se rétablissent plus vite.»

«J'offre à mes élèves quelque chose de très utile pour leur développement intégral — plus utile que les connaissances à acquérir.»

«Lorsqu'un enfant reçoit cette attention il est valorisé et ses efforts peuvent même doubler chez certains.»

Attitudes de l'enseignant

«L'enseignant doit savoir «écouter» et encourager l'écoute chez ses élèves.»

«Je dois être réceptif, accueillant et empathique à la pensée de l'enfant afin qu'il se sente à l'aise pour livrer ce qu'il vit d'agréable ou de désagréable.»

«Dans le cercle nous parlons de nos sentiments, de nos pensées, de nos expériences vécues. C'est plus personnel que les discussions de classe habituelles.»

«C'est un moment privilégié. Les enfants ont beaucoup de choses à dire.»

Relation pédagogique

«Ce programme me permet de me rapprocher de mes élèves.»

«Depuis que j'anime le cercle de paroles PRODAS, je me sens plus disponible, plus près de chaque enfant.

«Comme je participe moi aussi, je deviens un être comme eux.»

«Je règle plus facilement les cas de comportement. À un enfant agité qui dérangeait toute la classe, je lui ai dit ce que cela me faisait de devoir le reprendre aussi souvent. Je me suis aperçue qu'il avait vraiment compris, il a fait un effort pour améliorer son comportement. Moi-même j'ai eu un sentiment de réussite face à cet enfant-là.»

«L'expérience est pour moi très positive. La formation a été dynamique et comprenait beaucoup de dialogue entre nous. Le soutien du psychologue de l'école et d'autres enseignants m'ai aidé à apprendre à animer ces activités.»

8.1 Impact de l'application

du *Programme de développement affectif et social*

sur l'actualisation de soi des enseignants

Gauthier, Maurice et Bélanger, Annette et Langlois, Jean-Pierre et Fournier, Carmen

Commission Scolaire Régionale des Monts, Matane 80-06

Hypothèse

Le *Programme de développement affectif et social* est une expérience pédagogique de formation personnelle et sociale et son application régulière à raison d'une période par semaine augmente chez l'enseignant son degré d'actualisation de soi (représentation actuelle de soi, habilité physique générale, relation avec autrui, relation avec soi, qualités intellectuelles et mobilisation de l'énergie psychique).

Méthodologie

Le groupe expérimental comprend 22 enseignants qui ont participé à une formation de 30 heures au *Programme de développement affectif et social* et qui emploient ce programme avec des étudiants de 12 à 17 ans à raison d'une période par semaine.

Le groupe témoin est constitué d'enseignants qui n'ont pas participé à cette formation et n'emploient pas ce programme.

On a administré le questionnaire RSDAS à chacun des groupes avant et après l'expérience qui a duré 27 semaines.

Résultats

Les enseignants qui ont employé le *Programme de développement affectif et social* ont démontré une amélioration sur toutes les échelles de l'inventaire d'actualisation de soi, et des différences significatives sur la relation avec autrui, les qualités intellectuelles, la mobilisation d'énergie psychique.

Dans le groupe témoin, une seule dimension s'est améliorée, les qualités intellectuelles. On y a également observé une légère amélioration des dimensions relation avec soi et mobilisation des énergies psychiques et une régression des dimensions habilité physique générale et relation avec autrui.

	Groupe témoin	Groupe expérimental
Dimensions	Moyenne	Moyenne
Habiletés physiques générales	17,1	17,2
Avant	17,1	18,1
Après	0,0	0,9
Changement		
Relation avec les autres		
Avant	24.5	21.6
Après	24.1	23.4
Changement	- 0,4	1,8
Relation avec soi		
Avant	22.0	19.3
Après	22.6	20.3
Changement	0,6	1,0
Qualités intellectuelles		
Avant	20.5	19.0
Après	21.6	21.0
Changement	1,1	2,0
Mobilisation d'énergie psychique		
Avant	23.1	20.5
Après	23.6	21.9
Après	0,5	1,4
Changement		

Conclusion

En favorisant la relation avec autrui ce programme permet à l'enseignant d'entrer en communication plus harmonieuse avec ses étudiants et ses collègues.

Ce programme permet à l'enseignant d'améliorer sa productivité et son fonctionnement intellectuels par l'utilisation de sa créativité, de sa curiosité, de son sens critique, de sa capacité d'analyse et de synthèse.

Ce programme suscite chez l'enseignant une meilleure canalisation de l'énergie psychique, augmente ses capacités d'attention et de concentration et l'engage davantage dans son actualisation personnelle et professionnelle.

Des témoignages d'enseignants du groupe expérimental éclairent la dimension quantitative.

«Je suis plus accueillant pour mes élèves. Je suis plus chaleureux.»

«Maintenant j'aime ce que je fais et je suis plus dégagé.»

«Le jeune n'est plus pour moi seulement un nom, un numéro, il est lui-même différent de son voisin avec une histoire qui lui est propre, ce qui me le rend attachant.»

«Je me considère plus juste qu'autrefois envers chacun des étudiants de mon groupe.»

«Non seulement ce programme a fait de moi un meilleur enseignant, il a de plus contribué à mon développement personnel. Je m'accepte mieux parce que je me connais mieux.»

«Mon agressivité s'est estompée et je suis aussi fort qu'avant. Je me sens bien plus heureux, plus dynamique et efficace. Je n'ai pas peur de me montrer faible, je me sens plus fort.»

«J'ai appris à accepter l'autre. J'ai appris à mieux communiquer avec les autres.»

«J'ai découvert une technique pratique pour comprendre les sentiments des autres et faire connaître les miens aux autres.»

«Le programme m'a aidé à améliorer mon comportement. Les étudiants me l'ont fait remarquer. Je suis plus souple. Les jeunes sont plus à l'aise et plus communicatifs. La confiance règne. Je me sens plus moi-même et leur comportement est plus naturel.»

«J'ai acquis plus d'assurance. Je suis plus présent. J'écoute plus. Mon contact avec les jeunes s'est amélioré.»

«Je connais mieux mes étudiants.»

«Je les trouve plus attachants.»

«Je me remets en question. J'ai abandonné plusieurs préjugés.»

«Ma compréhension, mon acceptation de ce que vit le jeune ont grandi.»

«Je respecte le jeune dans ses sentiments; il se sent respecté.»

8.2 Effets de la formation au

Programme de développement affectif et social

sur les attitudes des enseignants

Firth, J.

University of Arizona , Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 74-8885

Hypothèse

Les enseignants qui participent à la formation au *Programme de développement affectif et social* deviennent plus ouverts, plus centrés sur l'enfant et reconnaissent un plus grand besoin d'affection entre l'enseignant et ses élèves.

Méthodologie

Avant et après l'expérience on a mesuré l'ouverture à l'aide de l'échelle de dogmatisme, et la centration sur l'enfant et l'affection entre l'enseignant et ses élèves à l'aide du *Questionnaire de valeurs éducationnelles VAL-ED de Schultz*.

3 groupes comprenant au total 161 enseignants volontaires ont participé à une formation de 30 heures au *Programme de développement affectif et social*.

Résultats

On a observé une augmentation significative au niveau de confiance de 0,05 de l'échantillon total sur les trois dimensions mesurées.

Les trois groupes ont montré des différences significatives.

Le groupe A a augmenté sur les trois variables et à un niveau de confiance élevé (0,01) sur les dimensions *ouverture* et *centration sur l'enfant*.

Le groupe B a augmenté seulement sur la *centration sur l'enfant*, au niveau de confiance très élevé 0,001

Le groupe C n'a pas atteint le niveau de confiance de 0,05 sur aucune des variables.

Le niveau initial d'ouverture apparaît avoir un certain effet sur les conséquences de la formation.

Le groupe qui s'est amélioré sur les trois variables était celui qui avait au départ le plus d'*ouverture*. Plus conscient de ses relations et plus objectif dans l'analyse des situations et des idées, il tend à éprouver moins de menace et d'anxiété face à son environnement.

Ceux qui ont marqué les plus grands changements avaient déjà participé à une formation à la clarification des valeurs.

La personnalité des formateurs expliquerait peut-être les différences d'augmentation dans certains groupes.

Conclusion

La formation donnée aux enseignants pour animer le *Programme de développement affectif et social* accroît chez eux trois facteurs essentiels à leur efficacité professionnelle et leur bien-être personnel, soit l'ouverture, la centration sur l'enfant et l'affection entre enseignant et élève. Une telle formation devrait nécessairement faire partie de la formation des enseignants et du perfectionnement des enseignants en exercice car elle assure aux enfants des attitudes essentielles à leur apprentissage et leur motivation.

8.3 Le *Programme de développement affectif et social*,

une expérience réussie en relations humaines

Savoie, Claudine, psychologue

Revue Éduco, Commission scolaire Gatineau, 79-03

Résumé

Plusieurs changements produits par l'utilisation régulière du *Programme de développement affectif et social* peuvent être mesurés par des évaluations psychométriques objectives. Certains effets peuvent être mieux saisis par une information expérientielle subjective recueillie par des entretiens avec les participants. Cette recherche fait état de ces données recueillies auprès des élèves de 9 à 12 ans et auprès de leurs enseignants. Voici les commentaires les plus significatifs et les plus fréquents extraits de ces entretiens.

Élèves

Vous faites des «cercles». Qu'est-ce qu'un «cercle magique»?

«C'est réfléchir sur quelque chose qu'on a fait il y a longtemps ou tout récemment, ou sur quelque chose qu'on aime.»

«Le cercle me donne des idées sur comment me faire des amis. Le cercle nous fait mieux comprendre comment on est.»

«On y dit des choses qu'on aime, par exemple quand on est fier, quand on rend service à quelqu'un, quand on se fait des amis.»

«Le cercle nous aide à connaître les autres et à apprendre ce que les autres aiment faire et à respecter les autres.»

«On apprend à se sentir bien avec les autres et à avoir moins peur.»

«J'ai appris ce que c'est un sentiment et comment l'exprimer.»

«On apprend à mieux connaître nos parents.»

Votre classe est différente depuis que vous faites des cercles?

«Le professeur nous demande ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas et comment améliorer la classe.»

«Chacun trouve quelque chose pour que la classe aille mieux, comme moi, j'essaie de moins parler.»

«Quand il y a une bataille dans la cour, on en profite pour en parler dans le cercle de paroles PRODAS... on sait si on s'est réconcilié ou si on est encore triste.»

Comment vous sentez-vous suite au cercle?

«Moi, j'aime faire le «cercle magique» tous les matins. Ensuite, lorsque je viens pour travailler, je suis plus calme.»

«Je travaille mieux, me sens mieux, plus détendu.»

Enseignants

Qu'est-ce que cette expérience vous a apporté sur le plan professionnel?

«Mon comportement a beaucoup changé dans ma classe: le *Programme de développement affectif et social* m'a aidé à être en contact avec ce que je vis, à savoir comment j'utilise mon vécu en classe, ce que j'en fais avec mes élèves.»

«De plus en plus, je suis portée à préciser ce que je pense et ce que je ressens et à le manifester plus ouvertement. Autant je m'arrête à moi, autant j'essaie que chacun s'arrête à lui. De plus en plus, je semble pouvoir les saisir, les sentir.»

«J'essaie d'intégrer la méthode du «cercle» aux diverses activités. Ainsi je me sens plus présente à mes élèves et je vis mes propres préoccupations au fur et à mesure.»

Si vous prenez du temps pour développer la dimension socio-affective, vous reste-t-il moins de temps pour les travaux scolaires proprement dits?

«Je trouve le contraire. Après avoir donné de la matière, on revient sur ce qu'on a fait. Ça aide. Je vois maintenant des choses parce que les jeunes me le disent. C'est avantageux sur le plan professionnel: par exemple quand on fait un évaluation les élèves ont moins peur de dire: «Ça, je ne le comprends pas...», etc.»

«Ça fonctionne mieux. Ils se sentent plus à l'aise et plus heureux: ils ont été compris dans leurs demandes et ils travaillent mieux.»

«Les connaissant mieux, j'individualise davantage mon enseignement.»

Votre perception des enfants a changé?

«Ma vision est différente, je les vois comme des personnes à part entière, capables de prendre des décisions et de faire face aux situations. Je les vois franchir les mêmes expériences que je franchis.»

«Maintenant je suis très consciente que je travaille avec des êtres humains toute la journée.»

«Mes relations avec les enfants sont plus vraies. Les enfants sont plus près de moi.»

«Je comprends mieux les enfants. Je saisis ce qu'ils vivent. Et je les aime mieux.»

«Ces rencontres m'ont permis d'apprendre à me connaître. Je m'accepte, j'accepte les autres. J'accepte que tel parent ne pense pas comme moi et je le respecte.»

Le programme

«J'ai toujours hâte.

«Ce programme m'a appris à respecter les autres. Je me suis aperçue que les autres personnes étaient aussi sensibles que moi. Aujourd'hui les personnes sont plus ouvertes avec moi. Je les comprends mieux. Les autres me comprennent mieux. Je me sens mieux acceptée.»

«Au début, je me suis inscrite à ce programme dans le but de changer les autres face à moi. Je me suis aperçue que je devais changer avant de vouloir changer les autres. J'aurais voulu que les autres se rendent compte de mes besoins sans que je les leur dise. Maintenant je dis ce que je veux obtenir, car j'ai plus de facilité à me faire comprendre, à le communiquer. Je suis responsable de faire connaître mes besoins.»

«J'allais là pour apprendre quelque chose pour les enfants. J'ai appris quelque chose pour moi, je me découvre davantage, je commence à être plus ouverte aux autres. J'implique les enfants, ceux de ma classe et les miens à la maison, dans les décisions et je les respecte davantage.»

«Aussi bien dans les apprentissages concrets que dans la vie de groupe, les enfants sont plus solidaires et s'entraident davantage.»

9.1 Formation des enseignants de l'école primaire

à l'éducation affective par l'instrumentation

au *Programme de développement affectif et social*

Paré, Pierrette

Université Laval, École de Psychologie, Thèse de maîtrise en psychologie.

Commission Scolaire de Beauport, 78-09

Objectifs

Dans les nouvelles orientations éducatives le psychologue scolaire assume la responsabilité de former le personnel enseignant à l'éducation socio-affective.

Dans ce rôle il a pour objectifs de favoriser le développement personnel de l'enseignant, de lui permettre de comprendre les aspects affectifs et sociaux contenus dans ses interventions habituelles avec les élèves et d'assurer l'apprentissage de techniques d'animation pour animer le *Programme de développement affectif et social* en classe.

Intervention

Sensibilisation des intervenants

Le psychologue commence par sensibiliser les administrateurs scolaires, les directeurs d'écoles puis les enseignants à la nécessité d'implanter l'éducation affective dans les écoles. Les premiers afin d'autoriser un tel projet, les seconds afin de les informer sur la nature du projet et d'obtenir leur collaboration et les derniers afin de les former à cette nouvelle méthodologie.

Cet atelier de sensibilisation comporte une présentation du programme, des objectifs, des modalités d'application, un exposé sur l'éducation socio-affective à l'école, l'animation d'une activité de développement affectif et social avec les participants et la présentation d'une bande magnétoscopique d'un cercle avec des enfants, illustrant le rôle de l'animateur.

Sensibilisation des enseignants

La sensibilisation des enseignants vise à recruter des personnes intéressées et motivées car la formation est volontaire et regroupe 20 personnes.

La formation à la méthodologie du *Programme de développement affectif et social* n'est pas principalement constituée de théorie; elle exige un engagement personnel afin de découvrir et d'adopter les attitudes fondamentales nécessaires à l'application de ce programme en classe. Les participants y apprennent et y pratiquent de nouvelles techniques de communication et d'intervention.

De plus, il est préférable que le *Programme de développement affectif et social* soit la seule forme de perfectionnement entreprise au cours de l'année scolaire par un enseignant car celle-ci requiert de

1. Participer aux 5 jours de formation.
2. Appliquer le programme en classe.
3. Participer à 2 séances de supervision individuelle.
4. Participer à 5 rencontres de supervision de groupe d'une demi-journée chacune.

Note: On a privilégié les écoles où un plus grand nombre d'enseignants se sont inscrits à la formation afin de faciliter l'échange et le soutien mutuel; en effet il est souhaitable qu'une équipe d'enseignants d'une même école soit engagée dans un même perfectionnement. Ce type de formation enrichit les liens entre les participants, favorise de meilleures relations de travail entre enseignants et une collaboration renouvelée au sein de l'équipe-école.

Sensibilisation des parents

Il est important de sensibiliser les parents à cette nouvelle approche. Des parents peuvent s'inquiéter de l'application de ce programme s'ils ne sont pas adéquatement informés. Par contre ils sont enthousiasmés lorsqu'ils voient que les enseignants s'appliquent à favoriser le développement de la connaissance de soi, de la confiance en soi et de relations constructives chez leurs enfants.

Il est donc essentiel de leur expédier une lettre pour leur faire part des objectifs du programme, les inviter à une rencontre pour leur en décrire les activités rassurent les parents.

Formation

Cette formation pratique alterne les activités basées sur la révélation de soi et l'écoute en groupe et en équipe, où les participants vivent personnellement les facteurs principaux du développement socio-affectif et apprennent les techniques d'animation spécifiques à ce programme. La communication des sentiments et des actions vécues pendant l'activité est suivie de l'intégration cognitive et d'un échange sur les modalités d'application.

Après les deux premières journées de formation rapprochées, les enseignants débutent l'application en classe.

Supervision

Pour assurer le succès de l'intervention une supervision est nécessaire afin de fournir aux enseignants un encouragement et un soutien continuel et d'intégrer l'esprit du programme et les techniques d'animation.

Dans l'apprentissage de l'animation, les enseignants passent par différentes étapes. Au début, souvent ils n'ont pas confiance en eux; ils se sentent maladroits et peu compétents pour intervenir dans le domaine socio-affectif. Ensuite ils ont le sentiment que c'est artificiel, et ils s'efforcent alors de bien animer ces activités. Puis, au fur et à mesure qu'ils pratiquent, ils deviennent de plus en plus habiles, et maîtrisent les techniques qui font maintenant partie de leur répertoire. Dans un dernier temps, l'approche devient intégrée dans les activités de chaque jour, même en dehors du *cercle*.

On peut compter un an, dans les conditions adéquates de supervision et d'application régulières, avant de se sentir réellement compétent à appliquer ce programme.

Supervision individuelle

Cette supervision est assurée par l'observation directe et par des démonstrations d'animation de cercle faites par le psychologue dans la classe de l'enseignant. Le superviseur aide l'enseignant à clarifier son expérience et à identifier les sentiments vécus lors de l'animation du cercle afin de mieux comprendre ses interventions. Il le guide à prendre conscience de la qualité de ses interventions en se fondant sur des observations objectives. À l'aide d'une fiche d'observation, le psychologue note à la fois les interventions qui sont en accord avec la méthodologie du programme et celles qui restent à améliorer. Ce type de supervision est offert au moins deux fois durant la période de formation.

Supervision collective

Des rencontres régulières et structurées regroupent les enseignants engagés dans le projet pour leur permettre d'échanger sur leurs expériences, d'intégrer leurs nouvelles compétences, d'approfondir l'éducation affective à l'école et de résoudre les difficultés rencontrées.

Au cours de l'année scolaire 5 rencontres de 3 heures ont eu lieu.

On y visionne et analyse des enregistrements de cercles animés par les enseignants participants. En plus d'être un élément de motivation et de soutien, la supervision contribue à approfondir l'esprit du programme, à généraliser la méthodologie aux interventions qui ont lieu en dehors du cercle. Les enseignants qui n'ont pas de soutien et de supervision délaissent peu à peu l'application du programme lorsque l'élan de la nouveauté s'effrite.

Conclusion

Pour atteindre ses objectifs de formation intégrale de l'enfant, l'école devient de plus en plus sensibilisée à l'importance de la formation personnelle et sociale qui a été jusqu'ici laissée au hasard ou à la bonne volonté des éducateurs. Le *Programme de développement affectif*

et social fournit une méthodologie structurée et une instrumentation validée dans ce domaine. L'application régulière de ce programme en classe permet de développer la connaissance de soi et la confiance en soi des participants et de favoriser des relations interpersonnelles fondées sur la coopération au sein du groupe-classe.

Les grandes orientations éducatives actuelles amènent le psychologue scolaire à s'engager plus étroitement dans le processus éducatif. La formation des enseignants au *Programme de développement affectif et social* offre au psychologue une nouvelle stratégie d'intervention pour répondre plus adéquatement aux besoins du milieu.

Bien que le *Programme de développement affectif et social* soit reconnu comme un instrument valide de formation socio-affective, les recherches doivent se poursuivre pour mesurer plus précisément les effets de son application à long terme.

Annexe

Synthèse des commentaires de 46 enfants de 11 et 12 ans sur le cercle, l'activité principale du *Programme de développement affectif et social*

1. Dans le cercle je me sens:

Je voudrais que cela continue 72 %

C'est plaisant 74 %

Je suis heureux 59 %

J'aime y parler 41 %

Je ne sais pas quoi dire 22 %

Je suis nerveux 17 %

J'ai peur que les autres rient de moi 15 %

Je préfère écouter 8 %

2. En participant au cercle j'ai appris:

On a tous des joies, des peines, des peurs 78 %

À être moins mal à l'aise face aux autres 63 %

À mieux connaître les autres 58 %

À parler de moi 47 %

À mieux connaître mon professeur 45 %

À être plus à l'aise avec mon professeur 39 %

À mieux écouter les autres 37 %

Que tout le monde est pareil 26 %

À me connaître 24 %

3. Après une séance de cercle:

J'ai hâte à la prochaine séance 76 %

Je suis capable de me souvenir de ce que les autres ont dit 61 %

Je repense à ce que les autres ont dit 52 %

Je repense à ce que j'ai dit 33 %

Je trouve d'autres idées 28 %

J'en parle parfois à mes parents 24 %

J'oublie vite ce qui s'est passé dans le cercle 2 %

4. Quand je parle dans un cercle, je sens habituellement que les personnes:

m'écoutent 69 %

sont intéressées 65 %

m'apprécient 32 %

sont ennuyés 2 %

5. Dans le cercle, j'ai appris que

Je suis comme tout le monde et qu'il ne faut pas rire des autres 26 %

J'ai des qualités et des talents non connus 17 %

Je ne suis pas seul/e à avoir des défauts et des qualités 8 %

Je ne suis pas plus qu'une autre 4 %

Je n'étais pas toujours correct 2 %

J'ai intérêt à mieux écouter les autres quand ils parlent 2 %

Je peux maintenant m'exprimer devant les autres 2 %

6. Quelqu'un que j'ai appris à mieux aimer

Mon professeur : Je ne l'aimais pas, mais aujourd'hui je l'apprécie 17 %

Anne: Je me suis rendu compte qu'elle est gentille; j'ai appris à mieux la connaître 8 %

Jeanne-d'Arc: Elle nous disait ce qui s'était passé pour elle et dans sa famille; j'ai appris à l'aimer 4 %

Joseph: Je l'écoutais et il m'écoutait; j'ai fini par l'apprécier 4 %

Marie-Paule: En connaissant mieux ses goûts, ça m'a ouvert la porte de l'amitié avec elle 4 %

Léon: J'ai commencé par connaître son caractère, ses idées, ses habitudes; c'est un bon gars 4 %

7. Un thème que j'ai aimé:

Mes peurs, mes rêves. Mes qualités, mes défauts 28 %

Ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas dans ce que fait le professeur 17 %

Un bon coup qu'on a déjà fait 11 %

Mes goûts 6 %

Ma jeunesse, mes souvenirs 4 %

Comment je fais pour me faire remarquer 4 %

8. Une chose dont j'aimerais parler dans un cercle:

Dire ce qu'on pense des autres élèves, de nos amis en classe 11 %

Notre avenir, les métiers 8 %

Dire ce qu'on n'aime pas des autres 6 %

Pourquoi on aime mieux une personne qu'une autre 6 %

Nos joies, nos peines 6 %

Nos souvenirs 6 %

Des choses étonnantes 4 %

Les défauts que les autres nous trouvent 4 %

9. *Impressions personnelles du cercle:*

J'ai aimé cela et j'aimerais en faire d'autres 34 %

Ça nous apprend à mieux connaître les autres 22 %

Les thèmes étaient intéressants 8 %

Ça nous apprend à mieux se connaître 8 %

J'étais nerveux, j'ai écouté les autres et j'ai aimé ça 8 %

Je trouve cela intéressant 8 %

C'est une bonne expérience 4 %

9.2 Implantation du

Programme de développement affectif et social

auprès de trois groupes d'enseignants de l'école primaire

Fréchette, Constance

Commission scolaire Châteauguay, 76-03

Hypothèse

En formant les enseignants à employer le *Programme de développement affectif et social* avec leurs élèves on prévient des difficultés graves de fonctionnement ou de relation.

À l'aide de ce programme l'enfant devient capable de

- reconnaître et nommer ses sentiments positifs et négatifs.
- découvrir ses ressources personnelles et manifester de la confiance en lui.
- établir des relations plus coopératives et plus harmonieuses avec ses camarades et avec les adultes qui l'entourent.

Méthodologie

3 groupes de 15 enseignants ont été formés durant 30 heures à la théorie et à la pratique du *Programme de développement affectif et social*.

Chaque enseignant a ensuite reçu dans sa classe 1 ou 2 visites de la formatrice qui coanimait et observait.

Certains ont enregistré leurs séances sur magnétophone et analysé leurs interventions avec la formatrice.

2 journées de supervision de groupe ont aussi permis de préciser et affiner les compétences d'animation des enseignants.

Objectifs

Instrumenter les enseignants pour les aider à développer l'affectivité des enfants et prévenir ainsi des difficultés graves de fonctionnement ou de relation.

Toucher d'abord l'enseignant, puis l'enfant, et enfin, par ricochet, le milieu.

Formation

Les enseignants participants se sont notamment initiés aux techniques d'écoute affective et aux messages affirmatifs pour améliorer le fonctionnement du groupe et les relations en dehors des activités du cercle.

Ils se sont aussi familiarisés avec le *Programme de développement affectif et social* comme outil d'évaluation formative du comportement de chacun de leurs élèves.

Résultats

1. Les enseignants

80% des enseignants formés à ce programme consacrent un temps précis aux activités du cercle dans leur semaine (30% à raison de 5 fois par semaine, 25% à raison de 3 ou 4 fois par semaine, 25% à raison de 1 ou 2 fois par semaine).

50% des enseignants emploient les techniques apprises dans leurs interactions individuelles avec leurs élèves, pour:

- aborder un problème de comportement d'une nouvelle façon,
- aider les élèves à régler leurs disputes entre eux,
- impliquer la classe dans la recherche de solutions,
- mieux fonctionner comme groupe,
- écouter individuellement un élève qui vit une émotion: colère, joie, peur, etc.

Cependant, la plupart se considèrent insuffisamment instrumentés pour employer efficacement le *Profil de développement affectif et social*.

2. Les enfants

Voici quelques observations fréquentes faites par les enseignants sur le comportement et les attitudes des enfants suite à l'application du *Programme de développement affectif et social*.

«Des enfants qui ne s'exprimaient pas, ont commencé à prendre la parole dans le cercle.»

«L'écoute des autres fait des progrès.»

«Des enfants ayant des difficultés à l'école découvrent qu'ils sont peut-être «intelligents».»

«Un enfant qui perturbait tout un groupe se socialise de façon remarquable.»

«Les élèves apprennent à demander la parole, à se regarder quand ils se parlent.»

«La relation avec l'enseignant est souvent plus chaleureuse.»

«Les enfants aiment beaucoup participer au cercle et le demandent.»

3. Le milieu

La réaction du milieu est très positive.

Des enseignants qui en ont entendu parler par leurs collègues demandent une formation au programme.

Certains directeurs aimeraient participer à une session de formation spécialement conçue pour les directeurs d'école.

Conclusion

Il est recommandé d'étendre progressivement cette formation au *Programme de développement affectif et social* à tous les enseignants pour que tous les enfants de l'école en bénéficient.

Il est aussi recommandé que le directeur et le psychologue s'intéressent, encouragent et soutiennent cet effort de formation personnelle et sociale chez l'enfant.

9.3 Résultats de l'implantation du

Programme de développement affectif et social

auprès d'enseignants de l'école primaire

Lemay, Gilles

Commission Scolaire de Sherbrooke, 76-03

Objectifs

Ce sondage a été réalisé auprès de 55 enseignants d'école primaire qui avaient participé à des journées de formation au *Programme de développement affectif et social*. Plusieurs avaient aussi participé à des séances de supervision individuelle.

Il avait pour objectif de:

1. évaluer les résultats de la formation au *Programme de développement affectif et social* sur les enseignants ;
2. connaître les réussites et les difficultés des enseignants dans l'application du programme;
3. identifier leurs besoins de perfectionnement;
4. déterminer les effets de ce programme sur le développement personnel des enseignants;
5. obtenir de l'information concernant l'implantation de ce programme.

Résultats

1. Participation à la formation

Au moment du sondage, les enseignants avaient participé à une moyenne de 4 journées de formation au *Programme de développement affectif et social* (variant de 2 à 5 journées).

Effets de la formation sur les enseignants

61 % des enseignants se connaissent mieux

27 % le travail avec les élèves est facilité

22 % l'esprit de l'école s'est amélioré

6 % l'approche pédagogique est transformée

5 % les enseignants s'entraident davantage

Commentaires typiques

«J'apprécie de mieux me connaître.»

«J'ai une plus grande facilité à exprimer des sentiments profonds.»

«Je me sens mieux dans ma peau.»

«Je me suis rapproché des autres.»

«Je suis devenue plus tolérante des différences, tant chez les enfants que chez les adultes.»

«Les relations sont plus chaleureuses dans toute l'école, tant dans les relations avec les enfants qu'avec les enseignants.»

«Les enseignants se connaissent mieux et se respectent davantage.»

«Le climat de l'école est plus convivial, plus chaleureux.»

«Les réunions d'enseignants sont grandement améliorées.»

2. Participation à une supervision suite à la formation

40 % ont eu des rencontres individuelles

57 % ont participé à des rencontres de groupe

37 % ont fait de la coanimation de cercle avec le superviseur suivi d'un échange

Effets de la supervision sur les enseignants

64 % la considèrent importante

Commentaires typiques

«Ces rencontres avec la personne ressource m'ont permis de corriger mes erreurs d'animation et de me relancer avec une plus grande confiance.»

3. Application du programme

19 % animent le cercle 2 fois par semaine

18 % animent le cercle 1 fois par semaine

46 % n'ont pas encore commencé à animer le cercle additionnel

Compétence à animer le cercle suite à cette formation et supervision

67 % affirment qu'ils sont capables d'animer un cercle

Commentaires typiques:

«L'habileté à l'écoute affective vient avec de la pratique.»

«Tout dépend des thèmes.»

«Avec 15 élèves, chacun peut s'exprimer et rester attentif aux autres. À 30, ils perdent de l'intérêt car ils ne peuvent s'exprimer que rarement.»

«Il m'en reste encore à apprendre.»

4. Désir de perfectionnement suite à cette formation

80 % désirent du perfectionnement.

54 % désirent une formation additionnelle.

61 % désirent des séances de perfectionnement pratique.

Commentaires typiques:

«Je voudrais vivre avec les autres enseignants des séances où l'on pourra ressentir ce que nous demandons aux élèves.»

«Je souhaite participer à des rencontres-échanges à partir du vécu en classe.»

«J'apprécie beaucoup la coanimation dans ma classe avec la consultante.»

«J'ai besoin des conseils visant l'animation d'un groupe.»

5. Difficultés des enseignants à appliquer le programme

41 % n'ont pas de difficulté

29 % ont de la difficulté à intégrer le programme dans l'horaire de la semaine

Difficultés à animer le cercle

78 % n'ont aucune difficulté

22 % certains enfants cherchent à faire rire

19 % certains enfants révèlent des choses familiales trop intimes

12 % certains enfants acceptent mal les remarques des autres

5 % certains enfants se moquent de leurs camarades

Commentaires typiques

«Certains élèves ont de la difficulté à s'exprimer; surtout à cause de problèmes de langage.»

«Il n'est pas facile de maintenir l'attention de tout le groupe pendant toute la période.»

«Je ne sais pas toujours comment aider l'enfant à exprimer ses sentiments en profondeur .»

«Comment faire en sorte que chacun ait une écoute attentive des autres.»

«Intervenir pour que les enfants s'intéressent aux autres.»

«Il n'est pas facile d'arrêter les enfants de s'exprimer quand la période est terminée.»

«Comment limiter les interventions d'un enfant trop bavard.»

«Créer et conserver le climat d'écoute et de respect.»

«Bien souvent, j'ometts l'intégration parce que le temps est écoulé.»

6. Effets sur les enfants participant au cercle

93 % se connaissent mieux eux-mêmes et les uns les autres

91 % expriment davantage leurs sentiments

67 % se sentent davantage valorisés

37 % développent mieux leurs habiletés de langage

28 % développent un esprit critique constructif

15 % sont plus responsables

7 % sont plus motivés face à leurs apprentissages

Commentaires typiques

«Les enfants paraissent heureux dans une séance du cercle.»

«Cela développe chez l'enfant le sens de l'autre, du respect de l'autre.»

«La capacité d'écoute s'est grandement améliorée.»

«Le groupe est plus uni, il y a moins de querelles, plus d'entraide, plus d'écoute, moins de rejet. Aucun élève n'est laissé seul.»

«Tous les enfants aiment ces rencontres. Pour répondre à leurs désirs, il faudrait animer un cercle tous les jours.»

7. Effets de l'application de ce programme sur les relations avec ses élèves

«Je connais mieux les enfants, je les comprends davantage.»

«J'écoute mieux mes élèves. Je m'intéresse davantage à eux.»

«L'écoute a transformé ma conception de l'enseignement et ma manière d'agir avec les jeunes.»

«J'ai un contact plus humain: je suis plus présente à l'enfant tout au cours de la journée.»

«J'ai une meilleure connaissance de moi-même; je comprends mieux mes réactions face à mes élèves.»

«Je respecte beaucoup plus la personnalité de chaque enfant.»

«Je trouve plus facile de voir le côté positif des élèves.»

«Je m'implique au même niveau que les élèves.»

«Je suis plus près des enfants, ils sont pour moi des amis. Je les accepte comme ils sont.»

«Je les aide à exploiter toutes leurs ressources. J'ai un contact beaucoup plus facile.»

«Je réussis à les aider à s'ouvrir, à s'épanouir en s'exprimant.»

«Je connais davantage leurs goûts, leurs intérêts, leurs besoins, leurs peines, leur vie familiale, scolaire et leurs amis.»

«J'établis une certaine intimité, une plus grande sensibilisation à ce qui constitue le monde d'un enfant, ses intérêts, ses besoins, ses peines.»

«Ça change radicalement ma manière et ma conception de l'enseignement.»

«J'essaye de les rendre plus heureux.»

«Ce programme m'offre un excellent moyen d'établir une relation valable entre élèves et enseignant.»

«Avec le *Programme de développement affectif et social* l'école devient un milieu de vie où l'enfant trouve son plein épanouissement et une valorisation de son potentiel.»

«L'approche pédagogique est transformée. La mentalité des enseignants change: on donne plus d'importance au développement de la personnalité de l'enfant.»

Références

Bélanger, Annette, et Fournier, Carmen, et Langlois, Jean-Pierre, **L'encadrement intégré et le Programme de développement affectif et social**, Commission scolaire de Matane, 1981.

Berthet, Gilles et Girard, Roger et Gratton, Danielle et Houle, Marie-France et Leclerc, Lucette, **Effet de l'application du Programme de développement affectif et social sur l'attitude face à la vie scolaire**. *Commission scolaire de Sherbrooke*, 77-04.

Brett, Arlene. **The influence of affective education on the cognitive performance of Kindergarten children**. University of Miami, Doctoral dissertation in psychology, 73-09.

Brunel, Marie-Lise, **Parler de soi ou écrire sur soi: effets de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents**. *Santé mentale au Québec*, vol 11 no 2, 86.

Darrigrand, Grace et Gunn, May, **A comparison of the effects of two methods of development guidance on the self-concept, peer relationships and school attitudes of second grade children**. Minnesota Department of Education, 73-07.

Duval, Jean-Marie, **Rapport d'évaluation de l'implantation du Programme de développement affectif et social sur l'interaction sociale positive**. *Commission Scolaire de Rivière-du-Loup*, 77-08.

Elbert, Weldon, **Effects of the Human Development Program on the intellectual development of kindergarten children**. *Headstart Program, Odessa, Texas*, 70-07.

Fearn, Leif, **Strategies for involvement in affective conversation**. *Elementary English*, 1974, 51(3), 456-459.

Fenstermacher, Joanna, **Strucutred versus unstructured group experiences with two personality types of low-achieving readers at the fifth grade level**. *University of Miami, Doctoral dissertation in education*, 72-05.

Firth, J., **An investigation of the effectiveness of the in service training Human Development Program on teacher attitudes**, *University of Arizona, Doctoral dissertation in education*, 74-8885.

Fournier, Carmen et Langlois, Jean-Pierre, **Favoriser le développement social et affectif des jeunes à l'école**. *Actualités pédagogiques* 78-07.

Fréchette, Constance, **Implantation du Programme de développement affectif et social auprès de trois groupes d'enseignants de l'école primaire**. *Commission scolaire Châteauguay*, 76-03.

Gauthier, Maurice et Bélanger, Annette et Langlois, Jean-Pierre et Fournier, Carmen , **Impact de l'application du *Programme de développement affectif et social* sur l'actualisation de soi des enseignants.** *Commission Scolaire Régionale des Monts, Matane 80-06.*

Gauthier, Maurice et Bélanger, Annette et Langlois, Jean-Pierre et Fournier, Carmen, **Impact de l'application du *Programme de développement affectif et social* sur la qualité de la relation maître-élève.** *Commission Scolaire Régionale des Monts, Matane 79-07.*

Gerler, E.R., **The Magic Circle Program: How to involve teachers?** *Elementary School Guidance and Counseling*, décembre 1973, 76-91.

Home, Alice et Tremblay, Yvan, **L'apprentissage d'habiletés de résolution de conflits auprès de jeunes en milieu scolaire.** *Intervention n° 85.*

Jackson, Wilber. **A study of the relationship between a small group discussion activity, the self-concept and reading achievement of selected fourth grade boys and girls.** *Oregon State University, Doctoral dissertation in education, 73-09.*

Lemay, Gilles **Résultats de l'implantation du *Programme de développement affectif et social* auprès d'enseignants de l'école primaire.** *Commission Scolaire de Sherbrooke, 76-03*

Lindborg, Sherrie et Turner, Mary, **K-3 language arts improvement project: evaluation report.** *St-Paul West School District, Minnesota, 72-06.*

Maloney, Claude, **Application du *Programme de développement affectif et social* à un groupe d'enfants perturbés affectifs de cinq et six ans.** *Commission Scolaire des Vieilles Forges, Trois-Rivières 73-07.*

Martorella, P.H. **Selected early childhood affective learning program: an analysis of theories, structure and consistency.** *Young Children*, 1975, 30 (4), 289-301.

McGee, Kay, **An evaluation of the effects of the Human Development Program on five year olds in an Appalachian Head Start Class.** *University of Oklahoma, Doctoral dissertation in education, 71-04.*

Mestler, Jean, **Behavioral changes of elementary students involved in the Human Development Program.** *United States International University, San Diego, Doctoral dissertation in human development, 74-08.*

Minteer, Evelyn. **Effects of the Human Development Program on awareness, mastery and social interaction in six year old pupils.** *California State University at Fullerton, Doctoral dissertation in education, 71-06.*

- Mosser, Marjorie et Evans, Robert, **The effects of small group interaction on self-esteem and interpersonal relations.** *Palm Beach County School District, 73-04.*
- Nader, D. **Affecting the learning climate through Magic Circle.** *Elementary School Guidance and Counseling*, december 1973, 107-111.
- Najem, Monique et Labelle-Lombard, Fernande, **Le Programme de développement affectif et social, une expérience positive en relations humaines.** *Commission Scolaire Champlain, 78-04.*
- Palomares, U.H. and Ribini, T. **Human developement in the classroom.** *Personal and Guidance Journal*, 1973, 5(9), 653-657.
- Palomares, U.H., **Key to understanding self and others.** *Educational Leadership*, 1974, 32 (1), 19-22.
- Paré, Pierrette, **Formation des enseignants de l'école primaire à l'éducation affective par l'instrumentation au Programme de développement affectif et social.** *Université Laval, Thèse de maîtrise en psychologie. Commission Scolaire de Beauport, 78-09.*
- Rubin, L., **Curriculum, affect and humanism.** *Educational Leadership*, 1974, 32 (1), 12-15.
- Savedra, Carlos, **Effects of the Human Development Program on verbal competence, personal growth and interpersonal relationships in school.** *Institute for Personal Effectiveness in Children, Research Bulletin, 70-12*
- Savoie, Claudine, **Le Programme de développement affectif et social, une expérience réussie en relations humaines.** *Revue Educo, Commission scolaire Gatineau, 79-03*
- Schneider, Judith, **Study of a sharing group in a remedial school.** *University of California at Los Angeles, Masteris thesis in education, 70-04.*
- Tremblay, Richard, **Rapport d'une expérience d'animation du Programme de développement affectif et social avec des adolescents.** *Commission scolaire de Jonquière.*
- Tremblay, Yvan et Home, Alice, **Prévention de l'agression et résolution des conflits à l'école.** *Service Social, Vol 39, no 1, 1990 .*
- Vitaro, Frank et Beausoleil, Raymond, **Amélioration des conduites sociales au préscolaire.** *Apprentissage et socialisation, Vol 8, no 3, pp 29-44, 85-09.*