

CADRE DE RÉFÉRENCE

LES HABILETÉS SOCIALES CHEZ LES 0-20 ANS ET LES PRATIQUES D'INTERVENTION POUVANT LES FAVORISER



22 DÉCEMBRE 2016

Table des matières

Introduction	3
1. Concept des habiletés sociales : définition et enjeux	6
1.1 Développement des habiletés sociales	6
1.2 Habiletés sociales et école	7
1.3 Particularités développementales des différents groupes d'âge	8
0 à 5 ans	8
6 à 12 ans	9
13 à 20 ans	10
2. Postures et principes d'intervention reconnus	11
L'agressivité : « en soi ni bonne ni mauvaise »	11
L'importance d'agir en prévention	12
Le rôle de l'école et de la communauté	13
3. Quatre stratégies d'intervention gagnantes	14
Stratégie 1. Miser sur le jeu coopératif	15
Stratégie 2. Accompagner l'enfant dans la résolution de conflits	16
Stratégie 3. Offrir des occasions de socialisation : sports et parascolaire	17
Stratégie 4. Accompagner l'enfant pour l'aider à gérer ses émotions	18
Bibliographie	19

Ce document est un document de travail produit pour
Mirabel en forme et Unis pour les tout-petits.

Recherche et rédaction : Jean-Frédéric Lemay, JFL Consultants,
Caroline Schindler, Consultante ÉLÉ,
Catherine Prebinski, JFL Consultants

Révision linguistique : Stéphanie Tétrault
Design et mise en forme : Frédéric Gosselin & L'illustre Maison
www.illustremaison.com

Rapport produit par :



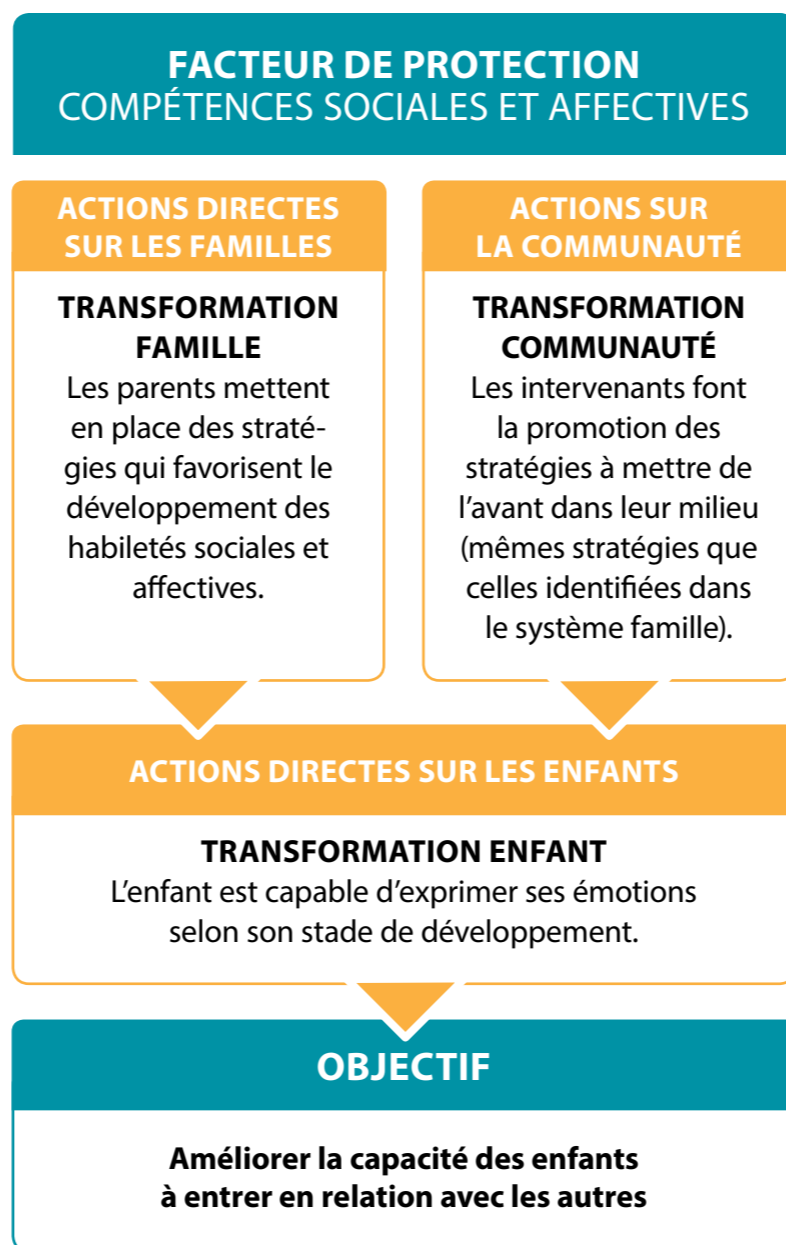
2200, boul. Thimens, suite 1002,
Montréal (Québec) H4R 0J7

www.jflconsultants.ca
T. 514.570.6409

INTRODUCTION

Les partenaires de Mirabel en forme ont fait le constat suivant lors de leur dernière planification stratégique : les enfants ne savent pas toujours comment entrer en relation avec les autres (habiletés sociales déficientes).

Cela les a amenés à développer un plan stratégique écosystémique autour de cet enjeu qui vise à provoquer des changements chez les parents et les intervenants pour ultimement avoir des effets sur les habiletés sociales des enfants. Le schéma suivant synthétise ce plan stratégique.



Introduction

Étant donné qu'on désire qu'ultimement chacun de ces groupes mette en place des stratégies et des pratiques qui soient favorables au développement des habiletés sociales des enfants, les actions orientées vers la famille (parents) et la communauté (intervenants) sont les suivantes :

ACTIONS DIRECTES SUR LES FAMILLES

1. Stratégies favorisant le développement affectif et les habiletés affectives de l'enfant :

Engager un(e) chargé(e) de projet qui aura pour mandat d'accompagner le regroupement dans un processus : 10 580 \$

PORTEUR : MDFM

COLLABORATEURS : l'ensemble des partenaires

An n° 1 :

- Rédiger un appel d'offres
- Mettre en place un comité de sélection
- Procéder à l'embauche du/de la chargé(e) de projet
- Identifier une structure de fonctionnement pour le choix des stratégies (petits groupes de travail, grand groupe, etc.)
- Mettre en place la structure de fonctionnement
- Procéder au choix des stratégies

An n° 2 :

- Procéder à l'identification des moyens pour assurer le déploiement des stratégies

An n° 3 :

- Poursuivre la mise en place des moyens pour assurer le déploiement des stratégies

La formation sur les intelligences multiples devrait être un préalable à cette démarche. Il faudra penser à inclure les parents dans la démarche, par un groupe de discussion, avec un comité d'au moins 5 parents.

ACTIONS SUR LA COMMUNAUTÉ

1. Recherche de programmes de gestion des émotions qui s'adressent spécifiquement aux adolescents

PORTEUR : AMDJM

COLLABORATEURS : CJE et ESM (action sans demande de financement, aussi soutenue par la coordination)

2. Formation sur les intelligences multiples et les types de personnalité (éducatrices, RSG, intervenants, parents, etc.) :

1 200 \$

PORTEUR : Garderie Les Mini Soleils

COLLABORATEUR : BC du CPE Les Petits Baluchons

3. Promotion du programme *Vers le pacifique*

PORTEUR : RLP

(acheter un cartable et des outils pour le regroupement et en faire la promotion : 475 \$)

4. Offrir la formation *Brindami* :

3 335 \$

PORTEUR : Garderie Les Mini Soleils

COLLABORATEUR : BC du CPE Les Petits Baluchons (Sera-t-il possible de former des agents multiplicateurs? Penser à offrir du suivi à la suite de la formation et à faire le lien avec le préscolaire / *Vers le pacifique*)

Pour ces deux groupes, nous remarquons d'abord que l'objet de la démarche est le même, c'est-à-dire que le regroupement identifie les pratiques favorables aux habiletés sociales pour les personnes en contact avec les enfants (parents et intervenants). Ensuite, ils choisissent certaines pratiques à prioriser collectivement, puis outillent les parents et les organismes pour arriver à cette bonification et à cette harmonisation des pratiques dans la communauté.

La première étape pour identifier les pratiques à prioriser est de faire une recension des écrits sur les pratiques gagnantes dans le domaine des habiletés sociales pour les 0-20 ans. C'est ce que ce cadre de référence propose afin de permettre une sélection éclairée des pratiques à favoriser en fonction des forces et des priorités de la communauté.

1. CONCEPT DES HABILITÉS SOCIALES : DÉFINITION ET ENJEUX

De façon générale, on peut définir les habiletés sociales comme étant « la capacité de démontrer un comportement approprié dans une variété de contextes » (Brown, 2003, cité dans Leclair Arvisais, [s. d.]).

En pratique, les habiletés sociales se traduisent par les « différentes paroles, gestes, comportements qui amènent à développer des relations harmonieuses avec les autres » (Gascon-Girard, 2008, citée dans CPE-BC Québec-Centre, 2010, p. 5). Par exemple, l'importance de développer les habiletés sociales des enfants et des jeunes tient du fait « qu'elles ont un impact direct sur le fonctionnement en société et, donc, sur l'inclusion sociale » (Leclair Arvisais, [s. d.], p. 3). Pour évoluer en société, pour entretenir des relations harmonieuses avec les autres et pour être acceptés, les individus doivent pouvoir compter sur les habiletés sociales suivantes[†] :

Plus précisément, les habiletés sociales se définissent par les composantes suivantes* :

1. Elles se développent par apprentissage;
2. Elles comprennent des comportements spécifiques et discrets, verbaux et non verbaux;
3. Elles se composent d'initiations et de réponses appropriées et efficaces;
4. Elles maximisent les renforcements sociaux;
5. Elles sont de nature interactive et impliquent des réactions efficaces et appropriées (ex. : timing du comportement recherché, réciprocité);
6. Les déficits ou les excès du fonctionnement social peuvent être spécifiés en cibles d'intervention.

Type	Description	Exemples	
HABILITÉS PROSOCIALES	<i>Habiletés et comportements qui permettent de créer des liens et de se faire des amis.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter • Offrir de l'aide • Donner et recevoir des compliments 	<ul style="list-style-type: none"> • S'excuser • Sourire • Saluer • Partager un jeu
HABILITÉS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES	<i>Habiletés de résolution / gestion de conflits et à composer avec l'adversité.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier un problème • Rechercher et trouver des solutions • Faire des choix 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer l'impact de ses choix • Négocier • Gérer verbalement un conflit
HABILITÉS D'AUTOCONTRÔLE	<i>Habiletés qui permettent d'évaluer une situation sociale, de choisir une habileté appropriée dans un contexte donné et de déterminer si l'habileté utilisée est efficace</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les sentiments : les siens et ceux des autres • Composer avec le stress, l'anxiété et la gêne • Contrôler sa colère • Accepter un refus • Attendre son tour 	<ul style="list-style-type: none"> • Se calmer • Gérer une frustration • Inhiber son comportement lorsque indiqué • Être flexible et s'adapter au contexte (capacité d'autocontrôle)
HABILITÉS D'AFFIRMATION	<i>Comportements qui permettent d'exprimer ses besoins sans recourir à l'agressivité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer clairement ses besoins • Mettre ses limites 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ses sentiments (positifs et négatifs) • Composer avec la colère d'une autre personne
HABILITÉS DE COMMUNICATION	<i>Habiletés à bien communiquer, incluant la capacité d'écouter</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à l'auditeur/aux questions • Comprendre le tour de rôle • Maintenir l'attention dans une conversation 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner une rétroaction à l'interlocuteur • Poser des questions • Suivre des directives

Finalement, précisons qu'« agir agressivement fait partie du bagage génétique de l'être humain, au même titre que sa capacité à établir des liens sociaux étroits. Il s'agit de mécanismes qui permettent aux êtres humains de s'adapter et d'évoluer » (Bowen et Desbiens, 2004, p. 72). En ce sens,

il est important de noter que la définition des habiletés sociales ne signifie pas l'absence d'agressivité ou de conflit : l'enjeu n'étant pas de « pacifier » les comportements, mais plutôt d'identifier ces situations pour en faire des occasions d'apprentissage.

* Douaire, 2008, cité par Leclair Arvisais, [s. d.]

† Tableau adapté de Leclair Arvisais, [s. d.] (citant Center for Innovation in Education, 2005, en traduction libre); de CPE-BC Québec-Centre, 2010 (citant Gascon-Girard, 2008); et d'Avenir d'enfants, 2013.

1. Concept des habiletés sociales : définition et enjeux

1.1 DÉVELOPPEMENT DES HABILÉTÉS SOCIALES

Il est reconnu qu'un manque d'habiletés sociales peut causer des difficultés d'intégration au milieu scolaire et professionnel ainsi que mener à l'isolement. Or, en agissant dès un très jeune âge, nous pouvons favoriser leur développement dans une perspective préventive. D'ailleurs, on reconnaît que l'intervention précoce est plus prometteuse que celle effectuée à un âge plus avancé^{*}.

On observe un début de relation avec les pairs et d'amitié entre les enfants dès l'âge de 2 ou 3 ans, bien qu'elles deviennent plus fréquentes vers 3 ou 4 ans[†]. Dès lors, les enfants qui ne sont pas en mesure de développer des relations positives encourent le risque, en vieillissant, de développer des relations problématiques et d'être victimes de rejet ou des autres[‡]. À plus long terme, « les difficultés de la petite enfance peuvent entraîner des problèmes d'ordre affectif, de l'isolement, de l'anxiété, des problèmes de santé, des comportements antisociaux à l'adolescence, des difficultés d'apprentissage à l'école et même de la dépression » (CPE-BC Québec-Centre, 2010, p. 5). Plus encore, on a observé que la difficulté à reconnaître les émotions, l'une des habiletés sociales essentielles, est l'un des prédicteurs importants de certains cas de violence et d'abus[§].

Pour une majorité d'individus, l'acquisition d'habiletés sociales se fait normalement par un apprentissage naturel réalisé, entre autres, par imitation ou modelage. Par contre, chez certains individus, certaines difficultés peuvent être éprouvées dans leur acquisition et les limitations sont surtout situées « sur le plan de la communication, de la perception ou de l'autorégulation » (Sukhodolsky et Butter, 2007, cités dans Leclair Arvisais, [s. d.], p. 2). Aussi, ces limitations seront accrues chez les individus qui présentent une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement[¶].

« ON RECONNAÎT QUE L'INTERVENTION PRÉCOCE EST PLUS PROMETTEUSE QUE CELLE EFFECTUÉE À UN ÂGE PLUS AVANCÉ. »

Ces lacunes peuvent également causer des troubles de comportement, qu'on peut définir comme « un ensemble de comportements perturbateurs qu'une majorité d'enfants et d'adolescents manifestent à divers degrés en cours de développement comme, parmi d'autres, la désobéissance répétée, la provocation, le vol, le mensonge et l'agressivité verbale » (Dumas, 1992, cité dans St-François, 2008, p. 4).

* CPE-BC Québec-Centre, 2010.

† Avenir d'enfants, 2013.

‡ CPE-BC Québec-Centre, 2010.

§ *Ibid.*

¶ Leclair Arvisais, [s. d.]

1. Concept des habiletés sociales : définition et enjeux

1.2 HABILITÉS SOCIALES ET ÉCOLE

Les chercheurs ne s'entendent pas tous quant à la portée d'un manque d'habiletés sociales sur l'entrée scolaire réussie et sur la réussite scolaire ultérieure. Cela tiendrait entre autres de « la difficulté de mesurer le développement social, qui est complexe et influencé par différents aspects contextuels » (LaParo et Pianta, 2000, cités dans Avenir d'enfants, 2013, p. 8).

« DES RELATIONS CONFLICTUELLES ENTRE CERTAINS ÉLÈVES AU FAIBLE RENDEMENT ET LES ENSEIGNANTS VIENDRAIENT RENFORCER LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE. »

Pour certains, si les relations sociales positives de la petite enfance sont un bon prédicteur des compétences sociales à la maternelle, « cette association a une taille d'effet de faible amplitude » (Loc. cit.). De même pour la réussite scolaire : « Les compétences sociales et les problèmes affectifs ou de comportement (agression, opposition) ne sont pas des prédicteurs significatifs de la réussite en mathématiques et en lecture au primaire » (Duncan et collab., 2007, cités dans Avenir d'enfants 2013, p. 8). Plutôt, il s'agirait de concevoir « les relations avec les pairs comme un facteur de protection qui influence le développement social et cognitif de l'enfant et contribue à son rendement scolaire » (Terrisse et collab., 2004, cités dans Avenir d'enfants, 2013, p. 8).

Pour d'autres, certains facteurs familiaux précoces tels que l'isolement social, un statut socioéconomique plus faible, une discipline parentale coercitive et incohérente, les habiletés sociales des parents ou l'attitude qu'ils affichent envers elles augmentent le risque « que l'enfant manifeste diverses formes d'agression, de l'opposition, la provocation, les agressions mineures et les bagarres » (Dumas, 2002, cité dans St-François, 2008, p. 5). Une fois leur parcours scolaire entamé, ces enfants, vu leurs problèmes d'agressivité et d'indiscipline, ou encore leurs troubles de comportement, seraient fortement plus à risque de difficultés scolaires, voire de décrochage*. Socialement, des relations conflictuelles entre ces élèves au faible rendement et les enseignants, voire leur rejet, les sanctions répétées, le rejet par les pairs prosociaux ainsi que l'association à des pairs déviants viendraient renforcer le risque de décrochage scolaire†.

* Potvin et collab., 2004, Vitaro et Gagnon, 2000, et Janosz et collab. (1997), cités dans St-François, 2008
† Vitaro, Brendgen et Tremblay, 1999, Dumas, 2002, et Janosz et Le Blanc, 1996, cités dans St-François, 2008.

1. Concept des habiletés sociales : définition et enjeux

1.3 PARTICULARITÉS DÉVELOPPEMENTALES DES DIFFÉRENTS GROUPES D'ÂGE



Les enfants naissent avec un potentiel élevé de comportements agressifs, qui connaissent leur apogée à 2 ans, avant de migrer vers des compétences sociales et langagières, au fil de leur développement global et de leur processus de socialisation*.

« LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR FAVORISERA LE JEU ET, DONC, LES OCCASIONS D'INTERAGIR AVEC SES PAIRS. »

En effet, le développement des habiletés sociales chez les tout-petits est influencé par les autres sphères de développement. Entre autres, le développement moteur favorisera le jeu et, donc, les occasions d'interagir avec ses pairs†. C'est également à travers le jeu que l'enfant pourra apprendre à partager, à gérer ses frustrations, à attendre son tour, à exprimer ses émotions, à négocier, à faire des compromis, à coopérer et à gérer ses premiers conflits‡.

De plus, les habiletés sociales sont intimement liées au développement affectif (reconnaissance et expression des émotions, gestion des changements, estime de soi)§ ainsi qu'au développement langagier. En effet, « un développement langagier adéquat, par exemple, est souvent nécessaire à l'établissement des relations sociales, car le langage est un élément central de la communication avec les autres » (ASSSM, 2008, p. 54).

Chez les enfants de 3-4 ans s'opère également un changement cognitif majeur qui n'est pas sans importance quant au développement des habiletés sociales :

« Il permet [...] aux enfants d'entrevoir la perception et le point de vue de l'autre, ainsi que de prendre conscience des autres en relations (pairs et adultes). Ces éléments nouveaux permettent aux enfants de coopérer plus facilement et de résoudre de plus en plus adéquatement les conflits avec leurs pairs (ASSSM, 2008, p. 55). »

C'est d'ailleurs vers 4 ans que les enfants commencent normalement à davantage maîtriser certaines des habiletés sociales et à délaisser les comportements plus agressifs¶. Chez ceux qui maintiendront une forte agressivité, « ces difficultés ont tendance à rester stables dans le temps si elles ne sont pas traitées et constituent le facteur qui prédit le mieux les comportements antisociaux à l'adolescence » (Broidy et collab., 2003, cités dans Besnard et collab., 2013, p. 113).

C'est aussi avec le soutien des adultes (par imitation et par modelage entre autres moyens) que les jeunes enfants pourront acquérir « les capacités qui les aideront à résoudre des problèmes, à composer avec les conflits et à se remettre de leurs déceptions » (CPE-BC Québec-Centre, 2010, p. 1). Le processus d'acquisition des habiletés qui permettront à l'enfant de s'adapter et de s'intégrer à la société ainsi que de s'approprier ses règles, ses normes et ses valeurs passera d'abord par une socialisation primaire (au sein de la famille) avant une socialisation secondaire (service de garde et/ou école).

* Besnard, Houle, Letarte et Blackburn-Maltais, 2013.

† Haywood et Getchell, 2001, cités dans MFA, 2014.

‡ *Ibid.*

§ CPE-BC Québec-Centre, 2010.

¶ Besnard et collab., 2013.

1. Concept des habiletés sociales : définition et enjeux

1.3 Particularités développementales des différents groupes d'âge



6 À 12 ANS

Dès 5 ans, soit à leur entrée à l'école, les enfants ont une perception de leurs compétences sociales qui commence à converger avec celle qu'ont les gens autour d'eux (parents, enseignants et pairs) ainsi qu'à s'ancre de façon à être plus difficilement modifiable. La période des études primaires est particulièrement critique quant aux habiletés sociales puisqu'il s'agit du moment où les enfants se tournent davantage vers leurs pairs et deviennent plus perméables aux influences extérieures à la famille*.

« IL S'AGIT DU MOMENT OÙ LES ENFANTS SE TOURNENT DAVANTAGE VERS LEURS PAIRS ET DEVIENNENT PLUS PERMÉABLES AUX INFLUENCES EXTÉRIEURES À LA FAMILLE. »

Des études ont démontré que des compétences sociales inadéquates pendant la période concernée peuvent être associées aux éléments suivants :

- l'utilisation précoce de l'alcool et du tabac, menant à une forte consommation à l'adolescence[†];
- un niveau d'agressivité plus élevé lorsque mesuré à la fin des études primaires[‡];
- la présence de symptômes d'anxiété, de dépression et d'émotions négatives[§];
- des idées suicidaires[¶];
- des comportements externalisés^{**} (agitation, impulsivité, manque d'obéissance ou de respect des limites et une certaine agressivité^{††}).

Il est également à noter que la performance scolaire des 6-12 ans est fortement influencée par leurs habiletés sociales^{‡‡}.

* Kishchuk et Leduc, 2003.

† Jackson et collab., 1997, cités dans Kishchuk et Leduc, 2003.

‡ Sutto et collab., 1999, cités dans Kishchuk et Leduc, 2003.

§ Cole et collab., 1999, et Crocker et Hakim-Larsen, 1997, cités dans Kishchuk et Leduc, 2003.

¶ Crocker et Hakim-Larsen, 1997, cités dans Kishchuk et Leduc, 2003.

** Frankel et Myatt, 1996, cités dans Kishchuk et Leduc, 2003.

†† Roskam, Kinoo et Nassogne, 2007, cités dans Plante et Bélanger, 2011.

‡‡ Luthar, 1995, cité dans Kishchuk et Leduc, 2003.

1. Concept des habiletés sociales : définition et enjeux

1.3 Particularités développementales des différents groupes d'âge



13 À 20 ANS

Les habiletés sociales constituent un facteur de protection important devant plusieurs des problèmes pouvant être éprouvés pendant l'adolescence, notamment : « un certain nombre de comportements problématiques, [...] l'usage de drogues, les grossesses précoces, la violence, la délinquance et le décrochage scolaire » (Haggerty, Catalano, Harachi et Abbott, 1998, p. 26). Plus précisément, les adolescents qui comptent sur des « habiletés au plan social et émotionnel, l'existence d'un lien social fort à des influences sociales positives, des convictions saines et des normes de comportements claires » (Haggerty, Catalano, Harachi et Abbott, 1998, p. 26) seront moins fragilisés devant les éléments pouvant être précurseurs de ces problèmes.

« LES ADOLESCENTS QUI COMPTENT SUR DES HABILÉTÉS AU PLAN SOCIAL ET ÉMOTIONNEL SERONT MOINS FRAGILISÉS DEVANT LES PRÉCURSEURS DE CERTAINS PROBLÈMES. »

Le risque de décrochage scolaire est particulièrement pré-occupant puisque les conséquences de ce dernier sur l'adaptation et l'intégration des adolescents et des jeunes adultes à la société en sont fortement affectées*. En effet, les décrocheurs sont plus à risque de devenir de grands

consommateurs de drogues et d'alcool[†] et de ne pas faire partie de la population active[‡]. Souvent, ils sont « plus susceptibles de présenter des problèmes de comportements sévères, tels l'impertinence (sic), les agressions et les actes délinquants » (Cairns et Cairns, 1994 et Dornbush et collab., 1991, cités dans Fortin et Picard, 1999, p. 360). De plus, parmi les motivations des jeunes à décrocher de l'école, on retrouve les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents[§], « fréquemment caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles et par de l'intimidation » (Fortin et Picard, 1999, p. 361), les rendant plus à risque d'être peu acceptés ou rejetés[¶].

* Leblanc et collab., 1993, cités dans Fortin et Picard, 1999.

† Mc Caul et collab., 1992, cités dans Fortin et Picard, 1999.

‡ Langlois, 1992, et Rumberger, 1987, cités dans Fortin et Picard, 1999.

§ Fortin, 1992, Parker et Asher, 1987, et Rumberger, 1995, cités dans Fortin et Picard, 1999.

¶ Gresham, 1992, et Swanson et Malone, 1992, cités dans Fortin et Picard, 1999.

2. POSTURES ET PRINCIPES D'INTERVENTION RECONNUS



L'AGRESSIVITÉ : « EN SOI NI BONNE NI MAUVAISE »*

Il faut d'abord rappeler qu'« agir agressivement fait partie du bagage génétique de l'être humain, au même titre que sa capacité à établir des liens sociaux étroits. Il s'agit de mécanismes qui permettent aux êtres humains de s'adapter et d'évoluer » (Bowen et Desbiens, 2004, p. 72). Tel que nous l'avons mentionné plus haut, les jeunes enfants ont d'ailleurs naturellement tendance à adopter des comportements dits agressifs, jusqu'à ce que leur développement et leurs apprentissages leur permettent de les troquer pour des habiletés sociales. Pour certains enfants, l'acquisition de ces mêmes habiletés est plus difficile que d'autres, que ce soit parce qu'ils n'y ont pas été suffisamment exposés ou encore parce qu'ils ont du mal à les mettre en œuvre, par une mauvaise gestion de leurs émotions. Ces lacunes peuvent avoir des causes multiples, qu'elles proviennent de facteurs individuels, socioéconomiques ou socioculturels.

L'intervention devrait tout d'abord miser sur les forces de l'enfant plutôt que sur ses faiblesses puisque l'enfant est en apprentissage et qu'il a droit à l'erreur. Il a aussi été démontré qu'une discipline coercitive augmente la prévalence des comportements antisociaux, tels que l'agression, l'opposition ou la provocation[†]. Ainsi, punir l'enfant de comportements agressifs risque davantage de les exacerber que de les limiter.

« LES JEUNES ENFANTS ONT TENDANCE À ADOPTER DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS, JUSQU'À CE QUE LEUR DÉVELOPPEMENT LEUR PERMETTENT DE LES TROQUER POUR DES HABILÉTÉS SOCIALES. »

Il convient également d'offrir aux enfants des exutoires pour canaliser leur agressivité, tels que les activités physiques d'intensité élevée, ainsi que des outils de gestion de leurs émotions, ce qui sera beaucoup plus constructif que de les punir. Dans le cas de comportements agressifs répétitifs, il convient aussi parfois d'utiliser de approches de retrait, car certains enfants les adoptent parce qu'en quête d'attention, même négative de la part des adultes[‡]. Lorsque de telles techniques d'intervention sont employées, il faut cependant que l'enfant comprenne ce qui est attendu de lui, par exemple combien de temps il devra rester à l'extérieur du groupe, quelles techniques s'offrent à lui pour se calmer et l'état qu'il devra afficher pour réintégrer le groupe ou l'activité.

* Bowen et Desbiens, 2004, p. 72.

† Dumas, 2002, cité dans St-François, 2008.

‡ Webster-Stratton, [s. d.].

2. Postures et principes d'intervention reconnus



L'IMPORTANCE D'AGIR EN PRÉVENTION

On parle de gestes antisociaux ou violents « lorsque l'agressivité devient un mode courant ou exclusif d'interactions sociales et que ses manifestations compromettent l'intégrité physique, morale, psychologique ou matérielle des autres et, bien souvent, de son auteur lui-même » (Bowen et Desbiens, 2004, p. 72). Ceux-ci peuvent prendre différentes formes, selon qu'ils sont de gravité majeure (agressions physiques ou avec une arme, menaces physiques, taxage/extorsion, etc.) ou mineure (insultes et menaces verbales, petits vols, médisances, etc.). Les études démontrent que si les premiers restent somme toute plutôt rares et encore plus rarement utilisés à répétition, les seconds sont beaucoup plus répandus.

Qu'on ait affaire à des comportements antisociaux ou violents de gravité majeure ou mineure, il demeure aussi que les conséquences sont lourdes, tant pour leurs victimes que pour ceux qui les mettent en œuvre. En effet, les victimes de tels comportements sont souvent aux prises avec des blessures physiques et psychologiques, et peuvent en venir à être rebutées par le milieu où ils sont perpétrés, la plupart du temps l'école. Quant aux enfants et aux adolescents qui manifestent ce type de comportement, « ils se retrouvent prisonniers de leur image, isolés et rejetés par les autres élèves. Cette marginalisation augmente leurs difficultés scolaires, sociales et comportementales et accroît le risque d'association aux gangs, l'abus d'alcool et de drogues, les problèmes de santé mentale et la criminalité à l'adolescence » (*Loc. cit.*).

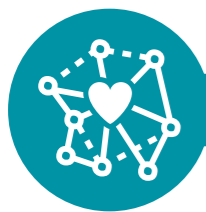
« L'ENFANCE ET L'ADOLESCENCE SONT DES PÉRIODES PRIVILÉGIÉES POUR OUTILLER L'INDIVIDU AFIN QU'IL PUISSE CONTRECARRER LES FACTEURS DE RISQUE AUXQUELS IL A ÉTÉ EXPOSÉ. »

Si les causes de ces comportements peuvent relever de sphères parfois difficilement accessibles pour l'intervention (bagage individuel, famille, milieu socioéconomique ou socioculturel, etc.), il demeure que l'enfance et l'adolescence sont des périodes privilégiées pour outiller l'individu des facteurs de protection (dont les habiletés sociales) qui lui permettront de venir contrecarrer les facteurs de risque auxquels il a été exposé. Ainsi outillés, les enfants et les adolescents se voient offrir l'occasion de s'éviter « les multiples conséquences de la violence à répétition sur [leur] développement » (*Loc. cit.*).

On devrait par conséquent prévoir des programmes universels d'acquisition des habiletés sociales, et ce, dès la petite enfance, ainsi qu'outiller les éducateurs, le personnel d'intervention et les parents quant aux enjeux de lacunes à ce sujet ainsi qu'aux outils d'intervention qui visent l'acquisition de ces habiletés sociales (voir la section suivante ainsi que les stratégies d'intervention gagnantes répertoriées en chapitre 3). Notons également que, tandis que tout programme d'intervention sur les habiletés sociales gagne à être de type multimodal, cela est d'autant plus vrai chez les jeunes enfants. En effet, il a été démontré que les programmes qui s'adressaient uniquement à eux avaient une efficacité insuffisante. Il convient donc ici, plus que jamais, d'inclure les parents, les intervenants et les éducateurs*. Cela s'explique entre autres par le fait que « plus les enfants sont jeunes, plus les objectifs devraient être globaux, car les mêmes facteurs de risque sont associés à diverses problématiques ultérieures » (Gagnon et Vitaro, 2000, cités dans Besnard et collab., 2013, p. 129). Aussi, étant donné les liens intimes qui relient les sphères langagières, cognitives et sociales du développement de l'enfant, « les curriculums préscolaires qui intègrent celles-ci de manière concertée et scientifiquement appuyée seraient les plus encourageants » (Domitrovich et Greenberg, 2003, cités dans Besnard et collab., 2013, p. 129).

* Besnard et collab., 2013.

2. Postures et principes d'intervention reconnus



LE RÔLE DE L'ÉCOLE ET DE LA COMMUNAUTÉ*

Si les origines des comportements antisociaux et violents sont multiples, il demeure que les milieux que fréquentent les enfants et les adolescents ont une responsabilité puisqu'ils peuvent non seulement « accroître les problèmes déjà présents ou en émergence » (Bowen et Desbiens, 2004, p. 73), mais constituent également un lieu privilégié pour outiller les jeunes au développement de leurs habiletés sociales.

Par exemple, certains facteurs sur lesquels l'école a une emprise peuvent favoriser la prévalence des comportements antisociaux et violents :

Les milieux scolaires qui favorisent des approches disciplinaires punitives, des règles et des attentes floues et qui présentent de hauts taux d'échecs scolaires sont autant de facteurs qui contribuent à rendre les conduites agressives plus fréquentes à l'école. De même, un faible niveau de lien entre les jeunes et le personnel scolaire contribue à l'établissement d'un climat peu soutenant, voire hostile et est associé aux comportements délinquants (Loc. cit.).

Aussi, l'école et la communauté ont pour responsabilité de ne pas minimiser l'occurrence ou les effets de la violence, même celle dite de gravité mineure, et pas seulement celle qui est constatée entre les jeunes. Pour donner l'exemple, les milieux ne devraient pas non plus tolérer ou minimiser ces comportements entre les jeunes et le personnel, ni entre les membres du personnel eux-mêmes.*

« LES MILIEUX QUE FRÉQUENTENT LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS CONSTITUENT UN LIEU PRIVILÉGIÉ POUR OUTILLER LES JEUNES. »

Finalement, notons que le partenariat entre les divers acteurs interpellés par le développement des habiletés sociales des jeunes est essentiel. En effet, la portée de l'intervention sera amplifiée si elle aborde l'ensemble des environnements dans lesquels le jeune évolue. De plus, un partenariat entre les garderies, les écoles, le secteur de la santé et des services sociaux, le milieu communautaire et les universités permet de créer et d'offrir des programmes d'intervention à moindre coût, mais comptant également sur des assises scientifiques solides, éprouvées par la recherche.

Dans une telle démarche collective, chercheurs et praticiens sont engagés dans une même entreprise et chacun apporte sa contribution respective. Pour les intervenants scolaires, ce partenariat est une occasion de ressourcement professionnel. Quant aux chercheurs, leurs travaux s'enrichissent des connaissances et de savoirs d'expérience des intervenants, ce qui, en bout de ligne [sic], assure un meilleur transfert et une plus grande appropriation de leurs travaux de recherche dans les milieux (Ibid., p. 76).

* Bowen et Desbiens, 2004.

3. QUATRE STRATÉGIES D'INTERVENTION GAGNANTES

La recension des écrits a permis de définir quatre grandes stratégies portant sur le développement des habiletés sociales, desquelles s'inspirer pour mieux arrimer les actions de la Table, sur un continuum des 0-20 ans. Nous les synthétisons ci-contre, selon l'efficacité de chacune. Les sections qui suivent les expliquent en détail.



MISER SUR LE JEU COOPÉRATIF

Les interventions qui incluent une majorité d'approches actives, telles que les jeux de rôle, sont plus efficaces que celles qui placent les enfants dans une situation passive.



ACCOMPAGNER L'ENFANT DANS LA RÉOLUTION DE CONFLITS

Permet :

- d'acquérir des habiletés sociocognitives permettant une meilleure interprétation des situations conflictuelles;
- de manifester davantage de comportements prosociaux;
- de devenir plus populaires auprès de leurs pairs;
- d'inhiber leurs comportements de non-respect des règles;
- d'augmenter leur sentiment de compétence quant à leurs comportements sociaux;
- d'augmenter leurs capacités d'autocontrôle;
- d'améliorer la gestion de leurs émotions dans des situations potentiellement conflictuelles.



OFFRIR DES OCCASIONS DE SOCIALISATION : SPORTS ET PARASCOLAIRE

Ces occasions fournissent une excellente occasion pour les jeunes de mettre en pratique de nouveaux comportements, tout en recevant de la rétroaction de la part d'un adulte signifiant.



ACCOMPAGNER L'ENFANT POUR L'AIDER À GÉRER SES ÉMOTIONS

Pour être en mesure d'interagir de façon adaptée avec les autres, un individu doit pouvoir acquérir des habiletés et des stratégies qui lui permettent de gérer ses émotions et d'en contrôler l'expression*. Des interventions visant spécifiquement la gestion des émotions sont donc également l'une des stratégies gagnantes à adopter puisqu'un répertoire limité de stratégies adaptatives d'habiletés de régulation émotionnelle peut contribuer à des difficultés sur le plan des compétences sociales.

* Cole et collab., 1994, cités dans Monzerolle, 2011.

3. Quatre stratégies d'intervention gagnantes



STRATÉGIE 1. MISER SUR LE JEU COOPÉRATIF*

Le jeu coopératif est celui où :

*Les enfants font ou construisent quelque chose ensemble et qui requiert les habiletés, les idées et la contribution de chaque participant. Par exemple, pour créer un orchestre, pour monter un objet lourd en haut d'une échelle ou pour faire semblant de travailler dans un bureau, les enfants ont besoin du soutien d'au moins un autre pair qui pense dans le même sens qu'eux (Hohmann et collab., 2007, cités dans CPE-BC Québec-Centre, 2010, p. 8).**

**« LE JEU COOPÉRATIF
EST UNE EXCELLENTE OCCASION
DE DÉVELOPPER LES HABILITÉS
SOCIALES DES JEUNES. »**

Pourquoi cette stratégie est-elle porteuse?

Le jeu coopératif est une excellente occasion de développer les habiletés sociales des jeunes. De plus :

Les jeunes enfants apprennent mieux les concepts et les idées par le biais d'activités. Les interventions qui incluent une majorité d'approches actives, telles que les jeux de rôle, sont plus efficaces que celles qui placent les enfants dans une situation passive, où ils ne font que recevoir des informations (Besnard et collab., 2013, p. 125).

Il en va de même pour les enfants plus vieux et les jeunes, qui peuvent bénéficier de stratégies dites kinesthésiques comme le jeu coopératif, afin de s'engager dans l'apprentissage et d'expérimenter des interactions sociales positives, fournies par un modèle dans l'action.

La posture et/ou des moyens pouvant être utilisés

Pour multiplier les occasions de jeu coopératif, on devrait :

- favoriser le jeu coopératif auprès de tous les enfants, même auprès de ceux qui y sont moins naturellement enclins;
- fournir du matériel qui stimule le jeu coopératif;
- organiser le local pour faciliter le jeu coopératif;
- encourager les enfants qui veulent jouer, faire des projets ou réfléchir ensemble;
- s'allouer du temps pour que le jeu coopératif puisse être conçu. Le moment de créer et de planifier le jeu est une excellente occasion de développer les habiletés sociales des enfants;
- s'associer aux nouveaux joueurs pour les aider à s'intégrer au jeu, tout en donnant l'exemple;
- insérer des occasions de jeu coopératif au sein de l'activité prévue ou du programme.

* CPE-BC Québec-Centre, 2010.

3. Quatre stratégies d'intervention gagnantes



STRATÉGIE 2. ACCOMPAGNER L'ENFANT DANS LA RÉOLUTION DE CONFLITS*

L'accompagnement des enfants dans la résolution de conflits revient selon les groupes d'âge. Il est reconnu comme étant une stratégie efficace de prévention de la violence. Cela tient du fait qu'« un enfant peut posséder certaines habiletés sociales, mais ne pas y avoir recours à cause de la charge émotionnelle évoquée par la situation sociale. À cet égard, les conflits entre pairs semblent un défi particulier pour l'enfant parce qu'il suscite souvent l'expérience de la colère, une émotion particulièrement intense et difficile à gérer » (Vadeboncoeur, 2005, p. 11).

**« L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS
DANS LA RÉOLUTION DE CONFLITS
EST UNE STRATÉGIE EFFICACE
DE PRÉVENTION DE
LA VIOLENCE. »**

Pourquoi cette stratégie est-elle porteuse?

L'évaluation de programmes de développement des habiletés à la résolution de conflits (tels que *Vers le pacifique*) offerts dans plusieurs milieux préscolaires, primaires et secondaires du Québec a permis de constater qu'ils permettaient aux participants[†] :

- d'acquérir des habiletés sociocognitives permettant une meilleure interprétation des situations conflictuelles;
- de manifester davantage de comportements prosociaux;
- de devenir plus populaires auprès de leurs pairs;
- d'inhiber leurs comportements de non-respect des règles;
- d'augmenter leur sentiment de compétence quant à leurs comportements sociaux;
- d'augmenter leurs capacités d'autocontrôle;
- d'améliorer la gestion de leurs émotions dans des situations potentiellement conflictuelles.

La posture et/ou des moyens pouvant être utilisés

Dans une intervention individuelle, voici la séquence qu'on peut utiliser pour apprendre à l'enfant à gérer ses conflits de façon efficace et saine[‡] :

1. Calmement aborder la situation
2. Reconnaître les sentiments des enfants et les relier à vos observations
3. Reformuler le problème en tenant compte de ce que les enfants en disent
4. Inviter les enfants à suggérer des solutions
5. Reformuler les solutions suggérées, demander aux enfants de décider laquelle ils veulent appliquer et les encourager à la mettre en œuvre
6. Soutenir les enfants dans cette mise en œuvre, au besoin.

Si l'on souhaite implanter un programme de développement des habiletés à la résolution de conflits, on devrait chercher à[§] :

- favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles;
- encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique et d'expression verbale et de maîtrise de soi;
- développer chez les jeunes une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits;
- aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

* CPE-BC Québec-Centre, 2010.

† Vadeboncoeur, 2005; Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999; Bowen et collab., 2006.

‡ CPE-BC Québec-Centre, 2010.

§ Objectifs du programme *Vers le pacifique*.

3. Quatre stratégies d'intervention gagnantes



STRATÉGIE 3. OFFRIR DES OCCASIONS DE SOCIALISATION : SPORTS ET PARASCOLAIRE

Des études ont démontré que l'intégration de l'activité physique et du jeu coopératif aux programmes de développement des habiletés sociales pourrait «actualiser et améliorer l'efficacité de [l']intervention» (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005, p. 213). En effet, elles fournissent une excellente occasion pour les jeunes «de mettre en pratique de nouveaux comportements tout en recevant de la rétroaction de la part d'un adulte signifiant» (Gendron et Dugas, 2011, p. 24).

« LE SPORT AMÈNE LE DRAINAGE D'ÉNERGIE NÉGATIVE ET LA DÉCOUVERTE DE SOI. »

Pourquoi cette stratégie est-elle porteuse?

L'activité physique permettrait « une amélioration des habiletés de communication et d'adaptation, du concept de soi, de l'estime de soi, de la confiance en soi, de l'auto-efficacité, du sentiment d'autocontrôle, des habiletés à résoudre des conflits, de la stabilité émotionnelle, du rendement scolaire, du bien-être et de l'humeur » (Gendron et collab., 2005, p. 213). Cela peut entre autres s'expliquer par le fait que le sport, combiné à une approche de relation d'aide, amène le « drainage d'énergie négative, la découverte de soi, l'intégration de mécanismes permettant au jeune d'éviter des situations propices aux conflits et aux affrontements » (*Ibid.*, p. 214).

La posture et/ou des moyens pouvant être utilisés

Afin que l'activité choisie permette aux jeunes de développer et de pratiquer leurs habiletés sociales, il convient de la choisir stratégiquement. Pour ce faire, il faut d'abord distinguer sports et activités physiques, qui ne sont pas synonymes*.

Les premiers ne sont qu'une des déclinaisons possibles des secondes et peuvent se définir ainsi :

Une activité ludomotrice dans laquelle les participants sont engagés et l'acceptation par ces derniers d'un système de règles auquel chacun s'inscrit comme pour un contrat. Aussi, ce qui démarque un sport d'une autre activité est qu'il possède par sa nature compétitive un enjeu : la victoire ou la défaite. Lorsque l'enjeu est élevé, certains peuvent avoir tendance à vouloir "étirer" les règles du jeu et de l'éthique (Gendron et Dugas, 2011, p. 25).

Pour certains jeunes (particulièrement ceux qui souffrent d'un trouble de comportement), la compétition inhérente au sport, sans préparation, peut développer des comportements antisociaux, comme le non-respect des règles qui leur sont associées. Il peut par conséquent être « judicieux de ne pas prévoir ce type d'activité avant de leur avoir donné au préalable la possibilité de pratiquer sans pression les nouveaux comportements à acquérir » (*Loc. cit.*). Quant à l'activité physique en général, elle peut être définie comme « toute activité motrice pratiquée seul ou entre amis soit pour garder la forme ou pour le simple plaisir, sans qu'il y ait d'encadrement ni d'enjeu trop grand » (*Loc. cit.*).

L'activité choisie pour le développement des habiletés sociales devrait permettre à ses jeunes participants un défi qui soit à la hauteur de leurs habiletés physiques, techniques et tactiques (en prenant en compte que celles-ci peuvent considérablement varier d'un individu à un autre), afin qu'elle demeure source de motivation et de plaisir. Il convient d'augmenter progressivement le niveau de difficulté et de stress, et de « constamment rappeler à l'élève l'objectif principal qui, à ce moment précis, consiste à mettre en pratique un comportement en oubliant presque la finalité habituelle du jeu. Il faut insister davantage sur le processus que sur le résultat du jeu » (*Ibid.*, p. 26). Il s'agit ici de fournir une activité où les participants ont un fort sentiment de compétence puisque la recherche démontre que :

*La variable pouvant le mieux expliquer un niveau élevé d'habiletés sociales chez les participants (réf. coopération, contrôle de soi, empathie, affirmation de soi) [est] un sentiment élevé de compétence. [...] Concrètement, plus ce sentiment est élevé par rapport à l'atteinte des objectifs (sentiment de compétence), plus le niveau d'habiletés sociales des jeunes sera élevé. [...] Pour l'intervenant, ceci se résume à dire que s'il souhaite améliorer les habiletés sociales chez l'élève. [...] Il faudra aussi travailler de façon complémentaire le sentiment de compétence par une approche multimodale. De cette façon, l'élève n'apprendra pas seulement une habileté sociale sur le plan théorique, mais il pourra développer le sentiment qu'il possède tout ce qu'il faut pour la mettre en pratique avec succès (*Ibid.*, p. 27).*

* Gendron et Dugas, 2011.

3. Quatre stratégies d'intervention gagnantes



STRATÉGIE 4. ACCOMPAGNER L'ENFANT POUR L'AIDER À GÉRER SES ÉMOTIONS

Parmi les habiletés sociales, on retrouve celles qui sont liées à la gestion des émotions, telles que la capacité de se calmer, de contrôler son impulsivité et d'identifier ses perceptions et ses sentiments, puis de les exprimer adéquatement*.

Les émotions peuvent être définies comme une réponse à des stimuli ou à des situations qui affectent une personne de façon importante†.

La réponse émotionnelle peut se réaliser à trois niveaux‡ :

1. **neurophysiologique et biochimique** (réponses corporelles : flux sanguin, rythme cardiaque, transpiration, sécrétions hormonales, etc.);
2. **comportemental** (expressions faciales, pleurs, retrait de l'interaction sociale) et
3. **cognitif** (implique le langage et la pensée; les façons par lesquelles une personne étiquette ses émotions). Il faut savoir que les individus diffèrent les uns des autres quant aux réponses émotionnelles dans une situation X, mais également quant à la fréquence, l'éventail ou l'intensité de ces réponses, tout comme dans la façon de les exprimer.

Pourquoi cette stratégie est-elle porteuse?

Pour être en mesure d'interagir de façon adaptée avec les autres, un individu doit pouvoir acquérir des habiletés et des stratégies qui lui permettent de gérer ses émotions et d'en contrôler l'expression§. Des interventions visant spécifiquement la gestion des émotions sont donc également l'une des stratégies gagnantes à adopter puisque « un répertoire limité de stratégies adaptatives d'habiletés de régulation émotionnelle peut contribuer à des difficultés sur le plan des compétences sociales » (Monzerolle, 2011, p. 15).

* Commission scolaire des Samares, [s. d.].

† Webster-Stratton, [s. d.].

‡ *Ibid.*

§ Cole et collab., 1994, cités dans Monzerolle, 2011.

La posture et/ou des moyens pouvant être utilisés

Avant même de pouvoir gérer/réguler ses émotions, il faut qu'un individu soit en mesure de les reconnaître. La première étape d'une intervention sur ce plan doit donc viser le développement de la capacité à **identifier les émotions**, chez soi et chez les autres. Pour ce faire, il convient de lui enseigner quelles sont les émotions de base : la joie, la peur, la colère, la tristesse et, au fil de son développement, quelles sont les émotions plus complexes : la honte, la fierté, la gêne, la déception, la culpabilité, etc. Pour ce faire, on peut :

- Amener l'enfant à prendre conscience des signaux qu'envoie le corps devant certaines émotions : le froncement des sourcils associé à la colère, le sourire associé à la joie, le cœur qui bat plus vite et les mains moites devant la peur, la moue ou les larmes que génère la tristesse, etc.
- Identifier l'émotion observée chez les autres en disant par exemple : « Martin avait l'air fâché que tu lui prennes son jouet : il serrait les poings et ne souriait pas. »

On peut ensuite amener l'enfant à apprendre à **contrôler ses émotions**, c'est-à-dire à l'exprimer de façon saine, sécuritaire et recevable pour les autres, plutôt que de la supprimer ou de réagir sous l'impulsivité. Pour ce faire, on peut :

- Donner le bon exemple en canalisant ses propres émotions devant lui. On peut nommer cette émotion et le moyen par lequel on la gère (ex. : Je suis en colère vu X situation, je reviens dans 5 minutes, car je vais aller prendre l'air pour me calmer).
- Enseigner à l'enfant que toutes les émotions peuvent être normales et recevables, pour autant qu'on les exprime de façon appropriée, sans faire de mal aux autres.
- Intervenir au moyen d'un signe convenu lorsque l'enfant ne gère pas ses émotions de façon appropriée afin d'arrêter le comportement qui n'est pas souhaité. Cette technique a l'avantage de respecter l'enfant, en étant discrète et en lui évitant ainsi de se sentir humilié ou attaqué.

- Utiliser la proximité ou le contrôle par le toucher. À l'aide d'un geste convenu ou non avec l'enfant (ex. : poser sa main sur son épaule), on peut lui signifier qu'il n'agit pas correctement et qu'on attend de lui une autre attitude.
- Travailler de concert avec les parents. Plus l'environnement familial de l'enfant sera stable (limites et règles claires, routines prévisibles) et calme, plus il pourra développer le sentiment de sécurité nécessaire à gérer ses émotions dans d'autres environnements.
- Soutenir un dialogue intérieur positif.
- Résoudre les problèmes de façon anticipée, à l'aide d'une situation type ou de façon rétroactive, avec une situation au sein de laquelle l'enfant ou le jeune aurait gagné à gérer ses émotions autrement.
- Utiliser la technique de la tortue. À l'image de la tortue, enseigner aux enfants et aux jeunes qu'ils peuvent se retirer en soi le temps de retrouver leur calme et de pouvoir penser à la meilleure façon de gérer une situation adverse.
- Aider l'enfant ou le jeune à reconnaître les stades de développement de la tension.
- Utiliser la technique du retrait. Exclure l'enfant ou le jeune du groupe ou de l'activité lorsqu'il présente des comportements agressifs ou perturbateurs en l'invitant à réfléchir sur son comportement, en lui proposant des stratégies de gestion de ses émotions et en lui indiquant ce qui est attendu de lui pour qu'il puisse réintégrer le groupe ou l'activité; lui fournir un espace de recul et d'introspection.
- Reconnaître les efforts de l'enfant dans le contrôle de ses émotions.

BIBLIOGRAPHIE

AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL (ASSSM) (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : rapport régional 2008*. Montréal, gouvernement du Québec. Récupéré le 19 mai 2016 de : http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89494-630-5.pdf

AVENIR D'ENFANTS (2013). *Des facteurs de protection pour soutenir le développement optimal des enfants en vue d'une entrée scolaire réussie*. Montréal. Récupéré le 19 mai 2016 de : <http://www.avenirdenfants.org/media/98502/Facteurs-de-protection-AE.pdf>

BESNARD, T., HOULE, A.-A., LETARTE, M.-J. ET BLACKBURN-MALTAIS, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2013, 2, 111-142.

BOWEN, F. ET DESBIENS, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 22(1), 69-86.

BOWEN F., RONDEAU N., FORTIN F., DIAS T., BÉLANGER J. ET DESBIENS N., (2006). *Rapport d'impact d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et médiation (CIRCM) : rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*. Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire, Ministère de la Justice, gouvernement du Canada. Récupéré le 25 mai 2016 de : http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rap_fin_VLP-eval-impacts-PrePri_2001-2005.pdf

CENTRE INTERNATIONAL DE RÉOLUTION DE CONFLITS ET DE MÉDIATION (CIRCM) (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Montréal. Récupéré le 22 mai 2016 de : <http://www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf>

CPE-BC QUÉBEC-CENTRE (2010). *Les habiletés sociales : découverte de l'aventure sur les habiletés sociales*. Québec. Récupéré le 19 mai 2016 de : http://cpequebeccentre.com/img/uploads/granensdocfile/habiletes_sociales.pdf

DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE DE LA MONTÉRÉGIE (2008). *Portrait des jeunes du secondaire de la Montérégie – L'estime de soi, les compétences sociales et l'environnement social : des facteurs clés du développement des jeunes*. Agence

de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Longueuil.

FORTIN, L. ET PICARD, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. Récupéré le 22 mai 2016 de : <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n2/032005ar.pdf>

GENDRON, M., ROYER, É., BERTRAND, R. ET POTVIN, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233. Récupéré le 22 mai 2016 de : <http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012365ar.pdf>

HAGGERTY, K., CATALANO, R., HARACHI, T. ET ABBOTT, B. (1998). Description de l'implantation d'un programme de prévention des problèmes de comportements à l'adolescence. *Criminologie*, 31(1), 25-47. Récupéré le 21 mai 2016 de : <http://www.jstor.org/stable/42745176>

INSTITUT PACIFIQUE (2015). *Rapport annuel 2014-2015*. Montréal. Récupéré le 25 mai 2016 de : http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/RapportAnnuel_2014-20151.pdf

INSTITUT PACIFIQUE (2016). *Présentation du programme Vers le pacifique : la résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire*. Montréal. Récupéré le 25 mai 2016 de : http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP_PrePri_2016-04-18.pdf

KISHCHUK, N. ET LEDUC, L. (2003). *Habiletés sociales des enfants de 5 à 12 ans : appréciation des pratiques relatives à l'acquisition et au développement de la compétence sociale chez les enfants de 5 à 12 ans dans la région des Laurentides*. Institut national de santé publique du Québec. Récupéré le 21 mai 2016 de : <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000007333.pdf>

LECLAIR ARVISAIS, L. [s. d.]. *Élaboration d'un programme d'habiletés sociales : quelques réflexions*. Gatineau, Direction des services à l'enfance et à la jeunesse du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement, Pavillon du Parc. Récupéré le 19 mai 2016 de : http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (MFA) (2014). *Gazelle et potiron : cadre de référence Pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec, gouvernement du Québec. Récupéré le 19 mai 2016 de : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf

PEARSON, J. ET KORDICH-HALL, D. (2008). *Feuille-ressource no 90 : techniques de résolution de problèmes destinées à accroître le bien-être socio-affectif des enfants et leur résilience*. Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Récupéré le 24 mai 2016 de : http://www.cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/RS_90-f.pdf

PLANTE, I. ET BELANGER, J. (2011). Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle. *Formation et profession*, décembre, 12-15. Récupéré le 21 avril 2016 de : <http://www.crifpe.ca/download/verify/1265>

RONDEAU, N., BOWEN, F. ET BELANGER, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique – Rapport final*. Rapport de recherche déposé à la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. Récupéré le 25 mai 2016 de : http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rapport_EvaluationImpactPri_1999.pdf

ST-FRANÇOIS, É. (2008). *Programme d'intervention visant l'augmentation des habiletés sociales et la réduction des comportements perturbateurs auprès d'adolescents à risque de vivre le décrochage scolaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Montréal, Université de Montréal. Récupéré le 19 mai 2016 de : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4171/2008_st_francois_emilie.PDF?sequence=1&isAllowed=y

VADEBONCEUR, J. (2010). *Évaluation des effets proximaux du programme Vers Le Pacifique administré à des enfants de la maternelle : rapport de recherche*. Montréal, Institut Pacifique. Récupéré le 24 mai 2016 de : http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport_EvaluationEffetProximaux5ans_2005.pdf