

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
MARIE-LISA CHAGNON

ÉTUDE DE L'IMPACT DE L'HUMOUR SUR L'ACQUISITION D'HABILITÉS
SOCIALES DE JEUNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

MARS 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D.P.S.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉTUDE DE L'IMPACT DE L'HUMOUR SUR L'ACQUISITION D'HABILITÉS
SOCIALES CHEZ DES JEUNES PRÉSENTANT
UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

PAR
MARIE-LISA CHAGNON

Colette Jourdan-Ionescu, Ph. D., directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Lyne Douville., évaluatrice interne

Université du Québec à Trois-Rivières

Francine Julien-Gauthier, évaluatrice externe

Université Laval

Sommaire

Le présent essai porte sur l'application d'un programme novateur d'entraînement aux habiletés sociales par l'humour et sur l'étude de son impact sur des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Deux hypothèses de recherche ont été retenues. D'abord, il sera question de voir si l'application du programme d'acquisition des habiletés sociales basé sur l'humour a un impact sur l'acquisition d'habiletés sociales telle que la communication, l'expression adéquate des émotions et la résolution de problèmes chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Ensuite, la seconde hypothèse, qui se veut exploratoire, vise à analyser les données qualitatives en lien avec l'humour afin de montrer comment l'humour a permis l'acquisition de nouvelles habiletés sociales pour chaque jeune. Les participants retenus pour la recherche sont cinq adolescents, trois garçons et deux filles âgés entre 14 et 18 ans (2 présentent un degré de déficit intellectuel léger et 3, un degré de déficit moyen), fréquentant le programme *Préparation à la vie* à l'école secondaire l'Académie Les Estacades. La cueillette de données s'est faite à l'aide du *Questionnaire d'habiletés sociales* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006), de la *Grille d'observation du jeune participant à la recherche* (Chagnon et Jourdan-Ionescu, 2006), de la *Grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme visant l'acquisition d'habiletés sociales par l'humour* (Chagnon et Jourdan-Ionescu, 2007), instruments qui ont été construits pour la présente recherche. L'analyse des résultats a permis de bien répondre aux deux hypothèses de recherche qui se veulent concluantes. En effet, on note une augmentation des habiletés de communication pour les cinq jeunes, habiletés qui ont été très travaillées dans le

programme à travers les activités réalisées. En ce qui concerne l'expression des émotions, une augmentation moins importante a été relevée, mais ceci a permis de contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle des jeunes. Enfin, plusieurs changements positifs ont été notés en ce qui concerne les habiletés de résolution de problèmes, surtout par rapport au respect des consignes, au fait de discuter pour trouver une solution et de choisir des solutions adéquates. C'est principalement grâce à l'utilisation de l'humour que ces habiletés furent acquises. En résumé, tous les jeunes ont développé de nouvelles habiletés sociales à l'aide du programme d'habiletés sociales basé sur l'humour. Il apparaît donc que la présente recherche a des retombées intéressantes d'un point de vue clinique et social.

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Sommaire | iii |
| Liste des tableaux | ix |
| Liste des figures | x |
| Remerciements | xi |
| Introduction | 1 |
| Contexte théorique | 4 |
| Qu'est-ce que la déficience intellectuelle? | 5 |
| L'humour | 8 |
| Historique et définition | 8 |
| Impact de l'humour sur la santé | 9 |
| Environnement scolaire et social | 12 |
| Effet thérapeutique de l'humour | 14 |
| Humour et déficience intellectuelle | 15 |
| Habiletés sociales | 17 |
| Habiletés sociales et déficience intellectuelle | 20 |
| Habiletés ciblées dans l'étude | 25 |
| Habiletés de communication | 26 |
| Habiletés permettant de composer avec ses émotions | 27 |
| Habiletés de résolution de problèmes | 29 |
| Hypothèse et objectifs de la recherche | 30 |
| Méthode | 32 |

| | |
|--|----|
| Participants | 33 |
| Instruments de mesure | 34 |
| Lieu d'expérimentation | 39 |
| Déroulement | 40 |
| Description détaillée des participants et choix des objectifs individualisés | 44 |
| Présentation d'Hubert | 44 |
| Présentation de Jean | 45 |
| Présentation de Rita | 46 |
| Présentation de France | 46 |
| Présentation de Denis | 47 |
| Description du programme | 50 |
| Résultats | 51 |
| Analyse des résultats au pré-test et post-test des habiletés sociales | 53 |
| Résultats d'Hubert | 54 |
| Parent | 54 |
| Enseignante | 55 |
| Éducatrice spécialisée | 56 |
| Résultats de Jean | 58 |
| Parent | 58 |
| Enseignante | 59 |
| Éducateur spécialisé | 60 |
| Résultats de Rita | 63 |
| Parent | 63 |
| Enseignant | 65 |
| Éducatrice spécialisée | 66 |
| Résultats de France | 68 |
| Parent | 68 |
| Enseignante | 70 |

| | |
|--|-----|
| Éducateur spécialisé | 71 |
| Résultats de Denis | 73 |
| Parent | 73 |
| Enseignante | 75 |
| Éducateur spécialisé | 76 |
| Analyse qualitative des habiletés sociales de chaque jeune participant au programme.. | 78 |
| Résultats d'Hubert | 78 |
| Résultats de Jean | 79 |
| Résultats de Rita | 81 |
| Résultats de France | 82 |
| Résultats de Denis | 83 |
| Analyse de la grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme | 84 |
| Résultats d'Hubert | 84 |
| Résultats de Jean | 86 |
| Résultats de Rita | 87 |
| Résultats de France | 89 |
| Résultats de Denis | 90 |
| Évolution de chaque jeune participant au programme | 91 |
| Compte-rendu de l'évolution d'Hubert | 91 |
| Compte-rendu de l'évolution de Jean | 93 |
| Compte-rendu de l'évolution de Rita..... | 94 |
| Compte-rendu de l'évolution de France | 95 |
| Compte-rendu de l'évolution de Denis | 96 |
| Discussion | 98 |
| Bilan de l'acquisition des habiletés sociales | 99 |
| Limites, forces, retombées et pertinence | 106 |
| Conclusion | 109 |
| Références | 112 |
| Appendice A. Entrevue semi-structurée sur le développement du jeune présentant une déficience intellectuelle | 122 |

| | |
|---|-----|
| Appendice B. Formulaire de consentement complété par chaque parent | 124 |
| Appendice C. Questionnaire d'habiletés sociales | 129 |
| Appendice D. Grille d'observations du jeune participant au projet | 137 |
| Appendice E. Grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme visant l'acquisition d'habiletés sociales par l'humour | 141 |
| Appendice F. Description du programme basé sur l'humour pour développer les habiletés sociales (PHHS) | 146 |

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Objectifs individuels fixés pour chaque participant au programme49

Liste des figures

Figure

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Disposition de la classe | 40 |
| 2 | Habilités sociales d’Hubert évaluées par sa tante | 55 |
| 3 | Habilités sociales d’Hubert évaluées par son enseignante | 56 |
| 4 | Habilités sociales d’Hubert évaluées par son éducatrice spécialisée | 57 |
| 5 | Habilités sociales de Jean évaluées par son père | 59 |
| 6 | Habilités sociales de Jean évaluées par son enseignante | 60 |
| 7 | Habilités sociales de Jean évaluées par son éducateur spécialisé | 62 |
| 8 | Habilités sociales de Jean évaluées par son éducatrice spécialisée | 63 |
| 9 | Habilités sociales de Rita évaluées par sa mère | 65 |
| 10 | Habilités sociales de Rita évaluées par son enseignant | 66 |
| 11 | Habilités sociales de Rita évaluées par son éducatrice spécialisée | 67 |
| 12 | Habilités sociales de France évaluées par sa mère | 70 |
| 13 | Habilités sociales de France évaluées par son enseignante | 71 |
| 14 | Habilités sociales de France évaluées par son éducateur spécialisé | 73 |
| 15 | Habilités sociales de Denis évaluées par sa mère | 75 |
| 16 | Habilités sociales de Denis évaluées par son enseignante | 76 |
| 17 | Habilités sociales de Denis évaluées par son éducateur spécialisé | 77 |

Remerciements

J'aimerais tout d'abord exprimer mes remerciements les plus chers envers ma directrice d'essai doctoral, madame Colette Jourdan-Ionescu. Je tiens à lui transmettre toute ma gratitude pour son soutien, ses conseils judicieux, son incroyable expertise professionnelle et scientifique, son ouverture d'esprit, son patience, son écoute, sa disponibilité et surtout sa présence exceptionnelle. Merci Colette pour avoir mis une touche humoristique tout au long de mon cheminement doctoral. Enfin, merci d'être tout simplement la personne que tu es!

Je souhaite aussi remercier les membres de mon comité doctoral, madame Francine Julien-Gauthier et madame Line Douville. Je tiens spécialement à remercier mes amies Jacinthe et Sylvie pour avoir été deux observatrices exceptionnelles.

J'aimerais également souligner combien ont été appréciés le support et les multiples encouragements de ma famille, plus spécialement de la part de ma mère, Hélène et de ma mamy, Colette, de mon frère Jean-François, ainsi que de mon conjoint, Sylvain. Je me dois aussi de remercier mes collègues de classe, amies et complices, Catherine et Jacinthe.

Enfin, un merci spécial aux cinq jeunes pour leur précieuse participation à ce programme.

Introduction

Au cours de nombreuses décennies, les chercheurs et théoriciens de la psychologie du développement ont mis en lumière l'importance du développement des interactions sociales. Depuis longtemps, plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès de diverses clientèles ont été étudiés et implantés, de la petite enfance à l'âge adulte, afin de pouvoir améliorer l'intégration sociale, la santé mentale, le bien-être de ces personnes. Comme plusieurs programmes d'habiletés sociales ont été appliqués jusqu'à maintenant auprès d'une clientèle ayant une déficience intellectuelle, la question se posait de savoir si une nouvelle technique impliquant l'humour pouvait être mise en application. C'est en cherchant à réfléchir à cette question que le présent essai a pris naissance. Son objectif est d'étudier l'impact de l'utilisation de l'humour sur l'acquisition d'habiletés sociales auprès d'une clientèle ayant une déficience intellectuelle.

Cette recherche se veut d'abord exploratoire et vise essentiellement l'implantation d'un programme favorisant l'acquisition d'habiletés interpersonnelles chez des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Afin de mieux comprendre le but de cette présente recherche, le premier chapitre présentera une revue de la documentation concernant les différentes variables à l'étude : la déficience intellectuelle, l'humour et les habiletés sociales. La seconde partie de l'essai fera référence à la méthode utilisée. Elle contiendra la description des participants, du lieu et du matériel employé, des instruments de

mesure utilisés ainsi que du déroulement. Elle comprendra aussi la description du programme d'habiletés sociales basé sur l'humour. Il sera ensuite question des différents résultats obtenus qui feront l'objet d'une discussion. Cette discussion permettra d'analyser davantage les résultats en considérant les deux hypothèses de la recherche : 1) Est-ce que l'application du programme d'acquisition des habiletés sociales basé sur l'humour a un impact sur l'acquisition d'habiletés sociales telle que la communication, l'expression adéquate des émotions et la résolution de problèmes chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle?; 2) Montrer – de manière exploratoire à partir des données qualitatives en lien avec l'humour – comment l'humour a permis l'acquisition pour chaque jeune de nouvelles habiletés sociales. Les limites, les forces et les retombées possibles de ce travail doctoral seront présentées en dernier lieu.

Contexte théorique

Le présent chapitre vise à mettre en lumière les divers concepts utilisés par la présente recherche. Quelques définitions de la déficience intellectuelle seront exposées en tout premier lieu afin de bien comprendre les enjeux associés à la clientèle cible de cet essai doctoral. La seconde partie fait état des connaissances concernant la recherche sur l'humour dans les écrits scientifiques et cliniques. Ensuite, l'humour et la déficience intellectuelle seront explorés ensemble. Puis, les habiletés sociales ainsi que l'adolescence seront abordées. Après, il sera question plus précisément des habiletés telles la communication, l'expression des émotions et la résolution de problèmes ciblées par la recherche en lien avec la déficience intellectuelle. Les hypothèses et objectifs de la recherche seront finalement présentés.

Qu'est-ce que la déficience intellectuelle?

La première définition sera celle proposée par Ionescu (1987), la deuxième sera tirée de l'*American Association of Mental Retardation* (Luckasson & Reeve, 2002) et la troisième proviendra de l'*American Psychiatric Association* (2004) et la dernière définition s'inspirera de la 11^e édition du manuel de l'*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010).

Tout d'abord, Serban Ionescu (1987, p. 29), un chercheur renommé dans le domaine de la déficience intellectuelle, nous présente cette définition :

Un arrêt, un ralentissement ou un inachèvement du développement, se manifestant par la présence simultanée d'un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne et d'un comportement adaptatif déficitaire, déterminés par des facteurs étiologiques biologiques et/ou socio-environnementaux qui peuvent agir à partir du moment de la conception jusqu'à la fin de la maturation psychomotrice.

Par la suite, selon l'*American Association of Mental Retardation* (Luckasson & Reeve, 2002), le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifestent dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques telles que la communication, les soins personnels, les compétences domestiques, les habiletés sociales, l'utilisation des ressources communautaires, l'autonomie, la santé et la sécurité, les aptitudes scolaires fonctionnelles, les loisirs et le travail. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. Luckasson et Reeve (2002) ont aussi contribué à un modèle multidimensionnel de la déficience intellectuelle (Schalock & Luckasson, 2004). Ce modèle théorique regroupe des éléments majeurs dans la compréhension du concept de retard mental et du fonctionnement de la personne dans son environnement. Les cinq dimensions identifiées par Schalock et Luckasson influencent directement le fonctionnement de chaque personne. Ces dimensions sont les habiletés intellectuelles, les comportements adaptatifs, la participation et l'interaction sociale, les rôles sociaux joués par la personne, la santé physique et mentale et l'environnement.

Ensuite, la définition de l'*American Psychiatric Association* (2004, pp. 47-48) présentée dans la quatrième édition de son *manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* se lit comme suit :

La caractéristique essentielle du retard mental est un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne (Critère A), qui s'accompagne de limitations significatives du fonctionnement adaptatif dans au moins deux des secteurs d'aptitudes suivants : communication, autonomie, vie domestique, aptitudes sociales et interpersonnelles, mise à profit des ressources de l'environnement, responsabilité individuelle, utilisation des acquis scolaires, travail, loisirs, santé et sécurité (Critère B). Le début doit survenir avant l'âge de 18 ans (Critère C).

Finalement, dans la 11^e édition du manuel de l'*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), la déficience ou, plus exactement, l'incapacité intellectuelle (*intellectual disability*) est caractérisée par des limitations significatives à la fois du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif au niveau des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques (2010, p. 6). L'*AAIDD* inclut aussi que la déficience intellectuelle débute avant l'âge de 18 ans. Il est important de considérer le contexte environnemental des enfants du même âge et de la même culture. L'*AAIDD* souligne le fait que chez une même personne, les limitations doivent coexister avec des forces. Il est primordial de faire le portrait des limitations de la personne afin de pouvoir décrire les soutiens individualisés nécessaires qui permettront que la trajectoire de vie de ces personnes s'améliore grandement.

Il est donc possible de constater qu'il existe plusieurs définitions pour décrire cette clientèle. Toutefois, il est primordial d'indiquer que ces nombreuses définitions de la

déficience intellectuelle ont trois critères diagnostiques communs : des limitations dans le fonctionnement intellectuel, des limitations dans les comportements adaptatifs ou habiletés adaptatives et un âge d'apparition avant 18 ans.

L'humour

Historique et définition

En premier lieu, il est possible de remarquer que même les philosophes célèbres se sont intéressés au rire et à l'humour. Pour Stern (1949), docteur et professeur en philosophie, le rire est un phénomène plus fréquent que les pleurs. Descartes et Kant (cités dans Stern, 1949) s'entendent pour dire que le rire est une question physiologique et qu'il est essentiel à la survie humaine.

Selon Ionescu, Jacquet et Lhote (1997, p. 183), l'humour peut ainsi être défini :

Au sens restreint retenu par Freud, l'humour consiste à présenter une situation vécue comme traumatisante de manière à en dégager les aspects plaisants, ironiques, insolites. C'est dans ce cas seulement (humour appliqué à soi-même) qu'il peut être considéré comme un mécanisme de défense ».

Dans une perspective psychodynamique, on peut citer les travaux de Sigmund Freud (1960), de Wolfenstein (1949) et de Harms (1943). De plus, Freud (1928) a distingué trois catégories : les farces ou blagues, le comique et l'humour. Les écrits théoriques de Freud sur l'humour (1905/1960) démontrent qu'il a été le premier à s'attarder aux stades du développement de l'humour. Freud souligne que l'humour correspond à un des

mécanismes de défense les plus évolués, un mécanisme permettant aux individus d'avoir une vision altérée des situations menaçantes, réduisant ainsi la menace.

Impact de l'humour sur la santé

Il n'y a pas que des philosophes qui ont été fascinés par le rire et l'humour. Depuis plusieurs années, des scientifiques et des professionnels se sont attardés aux différentes facettes de l'humour. Pour Beck (1997), le concept de l'humour est multidimensionnel, c'est-à-dire que les bienfaits de l'humour peuvent être de nature psychologique, physiologique, sociale et cognitive. Ce même auteur souligne que les bénéfices de l'humour favorisent une diminution de l'anxiété tout en offrant une expression des émotions adéquates. L'humour joue un rôle important aussi dans l'estime de soi selon Beck. L'humour permet de contribuer à consolider l'estime de soi. La recherche qualitative de Beck souligne aussi que l'humour a la capacité d'augmenter la qualité des relations interpersonnelles.

En ce qui a trait aux effets de l'humour sur la santé, cette corrélation a été étudiée dès les premiers écrits scientifiques sur l'humour. Rubinstein (1983), neurologue américain, affirme que le rire est un phénomène humain complet qui joue un rôle essentiel au carrefour des manifestations physiques (respiratoires, musculaires et nerveuses) et psychiques de l'individu. Aussi, il définit le rire comme étant « une réponse physique involontaire, une émotion plaisante ». Williams (1986) parle notamment des effets physiologiques du rire : stimulation du système circulatoire et

respiratoire, relaxation des muscles et augmentation naturelle de la production d'endorphines. Rubinstein va dans le même sens en disant que le rire aide à combattre le stress, car il constitue un exercice musculaire, une technique respiratoire, un stimulant psychique et permet de libérer des endorphines. Le rire vient alors provoquer des changements chimiques dans le cerveau, des modifications bénéfiques pour l'homme. Bellenger (2008) va dans le même sens en indiquant que le rire influence plusieurs phénomènes cérébraux et musculaires. Ce chercheur affirme que les bienfaits du rire jouent un rôle important sur le muscle cardiaque, c'est-à-dire que la production de rire amène une meilleure circulation sanguine, ce qui provoque une meilleure irrigation cardiaque. Il rapporte aussi d'autres bénéfices physiologiques comme une relaxation musculaire saine et surtout naturelle. En résumé, les travaux de Bellenger expliquent bien les bénéfices du rire et constatent que la mécanique du rire contribue fortement au bien-être physiologique de l'humain. Bref, le rire joue un rôle essentiel sur le corps, ce qui entraîne diverses conséquences positives sur la santé : diminution de l'hypertension, amélioration de la digestion, du sommeil et du système immunitaire (Provine, 2003). Après avoir bien ri, on peut bénéficier d'un état de détente naturel, cela constitue une vraie séance de relaxation.

Dans une perspective médicale, bien que l'utilisation de l'humour ne guérisse pas la maladie, il constitue un complément bénéfique au traitement médical. L'utilisation de l'humour a été étudiée auprès de patients psychiatisés (Pasquali, 1990), auprès de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer (Buckwalter, Gerdner, Stolley, Kudart, &

Ridgewayet., 1995), auprès de patients en oncologie ainsi qu'auprès d'enfants malades (Grimm & Pefley, 1990). Certains chercheurs vont même jusqu'à affirmer que l'utilisation de l'humour permet de favoriser le développement des stratégies d'adaptation du personnel soignant (Buckwalter et al.). Bellert (1989) a mis en place divers matériels humoristiques à la disposition des patients en oncologie et de leurs familles; par exemple, la planification de sessions où le patient et les membres de la famille doivent réciter des blagues de toutes sortes. Les interventions humoristiques jouent un rôle positif sur la santé et la dédramatisation de la maladie.

Bien connu, Patch Adams (2000) prône, depuis plusieurs décennies, l'utilisation du rire et de l'humour auprès de patients hospitalisés. Il a créé, en 1972, le centre hospitalier *Gesundheit*, mot qui signifie « bonne santé ». Pour ce médecin original et passionné, l'humanisation des soins à l'hôpital par le rire constitue une priorité essentielle. Patch Adams (<http://www.patchadams.org>, site consulté le 3 mai 2010) poursuit toujours cette croisade pour humaniser la vie à l'hôpital par le rire et ce, depuis une trentaine d'années. Il est possible d'affirmer que l'utilisation de l'humour dans un environnement médical favorise énormément l'adaptation aux situations anxiogènes (Warner, 1991).

Pour McGhee (1991), l'humour améliore autant la santé physique que mentale. Par ailleurs, il est possible d'affirmer que l'humour est une des composantes de la résilience. En fait, selon Argyle (2001), l'humour provoque une diminution de l'effet des

événements stressants en les rendant moins menaçants. Aussi, Lefcourt et Martin (1986) soulignent que l'humour joue un rôle dans l'adaptation au stress. Yip (2003) souligne aussi que l'humour joue un rôle significatif dans l'adaptation aux situations anxiogènes.

Bref, il a été démontré que l'humour a plusieurs avantages sur le plan individuel. Il est possible d'identifier que l'humour est un mécanisme d'adaptation efficace (Holland, 1982). Plusieurs auteurs ont étudié l'humour dans une perspective clinique. Il semble que l'humour permette de développer un sentiment de contrôle de soi et d'efficacité personnelle, d'où ses nombreuses répercussions sur l'individu telles qu'une réduction des manifestations dépressives et anxieuses et une meilleure estime de soi (Deaner & McConatha, 1993; Frecknall, 2001; Laliberté, 2002).

Environnement scolaire et social

Plusieurs auteurs affirment que l'humour et le rire sont réellement des phénomènes relationnels fondamentaux et nous révèlent beaucoup d'éléments concernant les habiletés sociales, interpersonnelles, affectives, sociocognitives et culturelles des personnes (Reddy, Williams, & Vaughan, 2002).

L'humour a été aussi exploré dans un environnement scolaire. Ziv (1976) a montré une relation positive entre l'emploi de l'humour, l'amélioration de l'apprentissage et l'augmentation de la créativité. Puis, Civikly (1986) a soutenu que l'utilisation de l'humour en classe est une composante importante de la communication. Il peut être

utilisé comme une stratégie d'adaptation pour les enseignements et les étudiants pour favoriser la diminution de l'anxiété (Zajdman, 1993). Il note alors que l'humour a de réelles influences dans la réduction de l'anxiété, pour l'amélioration de l'attention et de la mémoire. Ce même chercheur va même montrer que l'humour a un potentiel important dans l'établissement d'une dynamique sociale qui favorise l'apprentissage. L'humour a aussi une contribution dans la résolution de problèmes dans un contexte éducationnel (Zadjman). Struthers (2003) suggère fortement d'ajouter une touche humoristique dans le programme scolaire afin de viser le développement global, affectif et social de l'enfant. Bref, on constate que l'utilisation de l'humour a sa place et surtout une valeur importante dans l'actualisation des apprentissages.

L'humour commence également à faire ses empreintes dans un contexte organisationnel tel que les organismes publics. Cooper (2002) rapporte que l'humour est d'abord relationnel. Ce médium pourrait favoriser notamment la flexibilité mentale, les relations sociales harmonieuses et la productivité d'une équipe de travail (Clouse & Spurgeon, 1995; Morreall, 1997). Il peut rééquilibrer les dysfonctionnements, mais surtout être utilisé comme outil de gestion, de communication et de maintien d'une cohésion du groupe (Bourguinat & Lorgnier, 1998). Martineau (1972) affirme que l'humour favorise grandement la cohésion entre les individus. Bref, il va sans dire que l'utilisation de l'humour dans un contexte de travail améliore la créativité et surtout la communication entre les personnes.

Effet thérapeutique de l'humour

L'humour a aussi été étudié en psychothérapie. Bien que l'emploi de l'humour ait été critiqué dans la relation thérapeutique, on considère actuellement que l'humour peut être positivement utilisé comme un outil thérapeutique adéquat (Ortiz, 2000; Kuhlman, 1994; Richman, 1996). Pour Rosenheim (1974) et Domash (1975), l'humour a de nombreux aspects constructifs tels que de favoriser la communication et établir une alliance thérapeutique positive. Pour Reynes et Allen (1987), l'utilisation de l'humour en thérapie permet de faire tomber les résistances du patient, l'aide à considérer les différentes façons de voir ses problèmes et aussi, à établir une saine identification avec son thérapeute.

D'autres auteurs se sont intéressés à l'humour en psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent. À travers des exemples cliniques, Bernet (1993) démontre comment l'humour devient un outil thérapeutique et comment il peut être utilisé dans l'établissement de la qualité d'une relation thérapeutique. Pour ce même auteur, l'utilisation de l'humour auprès d'une clientèle infantile permet d'aider les jeunes patients à explorer davantage les sentiments et peut aussi aider le thérapeute à diminuer les résistances. Pour Iren (2004), l'humour sous une forme verbale et non-verbale peut être employé comme moyen de communication avec les enfants. La combinaison de l'humour et de la créativité peut permettre de développer la résilience chez les personnes (Wolfen & Wlofin, 1993). Ces deux dimensions peuvent transformer une réalité souffrante et détourner des conflits en forces, une défaite en victoire. Salameh (1994) a

créé un programme d'acquisition de l'humour par les thérapeutes en santé mentale. Finalement, après avoir été longtemps sous-estimé, on considère maintenant que l'humour peut être avantageusement employé en tant qu'outil de la relation thérapeutique (Yonkovitz & Matthews, 1998). Plusieurs études tendent à confirmer les vertus thérapeutiques du rire et affirment que l'humour vient enrichir la relation thérapeutique. L'humour a alors sa place en thérapie, car il constitue un facteur de protection pour le patient tout comme pour le clinicien. Fry et Salameh (1987) nomment deux importants bénéfices de l'utilisation de l'humour en thérapie : mécanisme de coping pour diminuer l'anxiété et technique préventive contre l'épuisement professionnel du thérapeute.

À la lumière des études réalisées, l'utilisation de l'humour est maintenant considérée comme un mécanisme de coping (Dowling, 2002; Fuehr, 2002; Lefcourt & Martin, 1986) et comme facteur de protection individuel (Jourdan-Ionescu, 2001; Rolf & Johnson, 1999) et familial (Feric, 2002).

Humour et déficience intellectuelle

Au cours des dernières années, la recherche sur l'utilisation de l'humour a connu un essor considérable. En revanche, très peu de travaux ont appliqué jusqu'à maintenant l'humour auprès de personnes vivant avec un trouble envahissant du développement ou une déficience intellectuelle. Par conséquent, peu de publications portent sur l'évaluation de l'humour auprès de ces clientèles. Les recherches ont été réalisées

seulement depuis le début du 20^e siècle. Quelques études (celles d'Hobson, 1989; de Barnett, 1991; d'Asperger, 1952/1991; et de Lord, 1993) se sont intéressées à l'humour et au rire chez les personnes autistes. Ces auteurs notent un déficit au niveau de la communication chez les autistes, ce qui amène une difficulté à percevoir les comportements humoristiques lors de leurs interactions sociales. St-James et Tager-Flusberg (1994) ont employé l'humour pour observer les expressions et la compréhension de l'humour chez douze enfants trisomiques et autistes. Leurs conclusions rapportent significativement plus d'épisodes d'humour chez les enfants trisomiques que chez les enfants autistes.

Seule l'étude préliminaire de Davidson et Brown (1989) porte sur l'utilisation de l'humour en thérapie auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne. Onze jeunes hommes et onze jeunes filles, âgés de 18 à 24 ans, ont participé à cette recherche. Les séances de consultation standard sans utilisation de l'humour ont eu peu de succès thérapeutique auprès de cette clientèle. Les conclusions relatent que l'inclusion de l'humour en thérapie auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle a davantage de bienfaits que les deux autres conditions utilisées par la recherche. Ces deux auteurs constatent que l'emploi de l'humour semble être efficace en thérapie individuelle auprès de cette clientèle.

Habiletés sociales

Dès sa naissance et son enfance, l'enfant est sollicité constamment pour construire, développer ses habiletés et compétences sociales. Il développe des compétences sociales afin d'être adapté dans son environnement personnel, familial et scolaire. Le développement de ses habiletés lui permet de pouvoir interagir et de bien s'adapter au quotidien. Au cours de nombreuses décennies, les chercheurs et théoriciens de la psychologie du développement ont mis en lumière l'importance du développement des interactions sociales (Cicchetti & Toth, 1995; Dumont, Provost, & Dubé, 1990; Hartup, 1983; Maccoby & Martin, 1983; Waters & Sroufe, 1983). Les interactions sociales deviennent davantage complexes à l'adolescence puisque la socialisation joue un rôle important dans la construction de leur identité et de leurs intégrations sociales. Plusieurs recherches ont démontré la pertinence et l'utilité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès des adolescents (Sarason & Sarason, 1981; Bourque, Bernier, Maurice, Thériault, & Thibault, 1984; Massé, Verreault & Verret, 2011).

Qu'est donc une habileté sociale? C'est tout simplement un comportement ou une chaîne de comportements requis dans un contexte social donné. Pour Ionescu et Jourdan-Ionescu (1990), les habiletés interpersonnelles évoquent les éléments constitutifs de la performance globale de la personne dans chaque situation interpersonnelle. En d'autres mots, l'acquisition de ces habiletés permet à l'individu d'interagir adéquatement avec son environnement, ce qui encourage son intégration et sa participation sociales. Aussi, Matson, Matson et Rivet (2007) définissent les habiletés sociales comme étant des

réponses interpersonnelles qui permettent à l'enfant de s'adapter à son environnement à travers la communication verbale et non verbale. Alors, les habiletés sociales sont donc des comportements interpersonnels mesurables et observables qui favorisent l'indépendance et la désirabilité sociale (Matson & Minshawi, 2006).

Selon le modèle d'entraînement aux habiletés sociales de l'Hôpital Rivières des Prairies (1986), on compte quatre aspects primordiaux : *les habiletés sociales de base* (soigner son apparence, écouter, commencer une conversation, se présenter, remercier), *les habiletés sociales avancées* (s'excuser, donner et suivre des consignes, demander et offrir de l'aide, partager, se préparer à une conversation stressante, éviter les problèmes), *l'expression des sentiments* (identifier ses sentiments et ceux des autres, les exprimer, répondre à la taquinerie) et finalement, *l'affirmation de soi* afin de mieux entrer en relation et bien résoudre les conflits.

À l'adolescence, période de tumultes, les jeunes sont amenés à acquérir de nouvelles compétences sociales. Pour Waters et Sroufe (1983), les compétences sociales se définissent par des capacités à mettre à profit les ressources personnelles et environnementales nécessaires à l'atteinte des objectifs souhaités dans les situations interpersonnelles. Peterson et Leigh (1990) différencient trois groupes de caractéristiques individuelles appuyant le développement des compétences sociales : les ressources internes du jeune, l'équilibre entre la sociabilité et l'individualité ainsi que le répertoire d'habiletés sociales avec les pairs.

Walker, Colvin et Ramsey (1995) ont bien décrit les habiletés sociales comme un ensemble de compétences qui : (1) permettent à une personne d'initier et de maintenir des relations interpersonnelles positives, (2) contribuent à l'acceptation par les pairs et à une adaptation scolaire satisfaisante et (3) permettent à une personne de se débrouiller efficacement dans un environnement social plus élargi.

Les habiletés sociales peuvent être différents comportements, paroles ou gestes qui nous permettent d'interagir avec notre environnement. Selon la psychoéducatrice Claire Gascon Girard (2008), les habiletés sociales comportent cinq catégories : 1) habiletés prosociales telles que sourire, saluer, inviter, partager, proposer une activité; 2) habiletés de communication telles que écouter attentivement l'autre, parler avec une autre personne, poser des questions, répondre aux questions; 3) habiletés d'autocontrôle telles que attendre son tour, accepter un refus, tolérer une frustration, se calmer, être flexible et s'adapter à la situation; 4) habiletés à identifier et exprimer ses émotions et celles des autres; 5) habiletés à résoudre un conflit telles qu'identifier un problème, gérer un conflit, trouver des solutions, faire des choix.

Selon le modèle d'entraînement aux habiletés sociales de l'Hôpital Rivières des Prairies (Corbeil & Martin, 1986), on compte quatre aspects primordiaux : *les habiletés sociales de base* (soigner son apparence, écouter, commencer une conversation, se présenter, remercier), *les habiletés sociales avancées* (s'excuser, donner et suivre des consignes, demander et offrir de l'aide, partager, se préparer à une conversation

stressante, éviter les problèmes), *l'expression des sentiments* (identifier ses sentiments et ceux des autres, les exprimer, répondre à la taquinerie) et finalement, *l'affirmation de soi* afin de mieux entrer en relation et bien résoudre les conflits.

Bref, une habileté sociale est un comportement appris qui se manifeste dans diverses situations et qui contribue fortement au fonctionnement global de la personne. Lorsque nous développons davantage nos habiletés sociales, l'adaptation en société se fait de façon plus adéquate.

Habiletés sociales et déficience intellectuelle

Depuis très longtemps, les recherches tendent à démontrer que les jeunes ayant une déficience intellectuelle sont plus à risque de manifester des déficits sur le plan des habiletés interpersonnelles. De nombreux professionnels et chercheurs en déficience intellectuelle observent diverses limitations des compétences sociales. Comme le comportement adaptatif fait partie intégrante de la définition de la déficience intellectuelle, il est alors logique de constater des déficits au niveau de l'acquisition des habiletés sociales chez ces personnes. L'apprentissage des habiletés sociales semble alors efficace auprès d'élèves qui ont des troubles d'apprentissages, une déficience intellectuelle, des troubles émotionnels ou un trouble de déficit de l'attention (Gresham, Sugai, & Horner, 2001).

De plus, la présence de difficultés adaptatives peut être due aux habiletés sociales déficitaires. La plupart de ces personnes développent des déficits plus ou moins importants au plan de la communication ou des habiletés sociales (Greenspan, 1981; Bouchard & Dumont, 1996). Aussi, pour Schumaker et Hazel (1984), les habiletés sociales représentent des comportements verbaux et non-verbaux accompagnés de composantes intellectuelles et émotionnelles. Un déficit au niveau des habiletés interpersonnelles peut entraîner l'exclusion sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle (Kelly, Wildman, Urey, & Thurman, 1979).

Le développement des compétences sociales chez les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle constitue donc un défi important afin de leur apporter une meilleure adaptation dans la société occidentale. Comme tous les adolescents, cette période est teintée de transformations extrêmes. Les jeunes ayant une déficience intellectuelle vivent également d'importants changements durant cette étape cruciale dans la construction de leur identité. En raison de leurs déficits intellectuels et affectifs, ces jeunes éprouvent des difficultés relationnelles. Hénault (2006) affirme que :

Le développement et le maintien de relations interpersonnelles satisfaisantes sont indispensables à l'équilibre et au bien-être de toute personne... cet apprentissage est fondamental. Qui n'a pas constaté à quel point le moindre geste, le plus banal, le plus quotidien, baigne dans un contexte social? On ne cesse d'interagir avec notre environnement social.

D'autres auteurs se sont également intéressés aux habiletés sociales auprès de cette clientèle. Caldarella et Merrell (1997) distinguent dans leur taxinomie, quatre

dimensions d'habiletés sociales : les habiletés relationnelles avec les pairs, les habiletés d'autogestion, les habiletés académiques et les habiletés de conformité.

Il est possible de constater que la plupart des programmes visant l'acquisition d'habiletés sociales porte surtout sur les composantes comportementales manifestes des habiletés interpersonnelles (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 1990). Il s'agit, par exemple, d'apprendre à saluer une personne ou à respecter les règles de politesse.

Parmi une panoplie de programmes visant le développement d'habiletés interpersonnelles chez des personnes avec une déficience intellectuelle, on peut citer celui de Bates (1980). Son programme consistait principalement à favoriser les interactions sociales en travaillant la conversation et la demande d'aide. Les participants présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne ont assisté à douze rencontres d'entraînement aux habiletés interpersonnelles. Les techniques utilisées par Bates étaient la consigne verbale, l'imitation, le jeu de rôle, le feedback, le renforcement et les devoirs à la maison. Ce programme a eu un impact positif sur l'acquisition d'habiletés interpersonnelles chez les participants.

Le programme de Meredith, Saxon, Doleys et Kyzer (1980) vise essentiellement l'entraînement cognitif aux habiletés sociales et l'entraînement à la résolution de problèmes. Ces auteurs se sont centrés principalement sur trois types de situations

sociales : une situation de conversation, une tâche coopérative et une situation où la personne doit apprendre à s'affirmer.

Lancioni (1982) a voulu améliorer le développement des habiletés sociales en intégrant le jeu coopératif, la verbalisation, les commentaires positifs et l'imitation par les pairs chez des jeunes ayant une déficience intellectuelle de légère à sévère. Ces enfants ont été initiés aux techniques de renforcement, d'imitation et de suggestion. Les résultats ont été bénéfiques.

L'efficacité des techniques cognitivo-comportementales a aussi été fortement prouvée (Ager & Cole, 1991; Gresham, 1985). Par ailleurs, Gresham (1981) et Hollinger (1987) constatent que l'apprentissage des habiletés sociales a plus d'impacts lorsqu'on retrouve la combinaison du modeling, de l'entraînement et du renforcement.

Antonello (1996) a développé un programme sur les habiletés sociales auprès d'une clientèle adolescente et adulte ayant une vulnérabilité intellectuelle ou comportementale importante comme peuvent en présenter les personnes avec une déficience intellectuelle. Son programme est conçu pour les professionnels de la santé ou de l'éducation et a été validé. Par exemple, on trouve de nombreuses habiletés sociales : développer l'écoute, initier une conversation, répondre à une question, maintenir une conversation, exprimer des sentiments, savoir gérer ses émotions et celles d'autrui, développer des

comportements socialement acceptables, l'autocontrôle, l'acceptation de soi, l'affirmation de soi, etc.

Les programmes cités ont été mis en place afin de favoriser l'acquisition d'habiletés sociales auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle et il est possible de constater que ces programmes ont le plus souvent visé le développement des habiletés par :

- l'introduction à une conversation et la demande d'aide (Bates, 1980);
- l'entraînement cognitif (Meredith et al, 1980);
- le jeu coopératif (Lancioni, 1982);
- des techniques cognitivo-comportementales (Gresham, 1981; Hollinger, 1987);
- des techniques de modeling (Antonello, 1996).

Il est possible alors de constater la grande importance des programmes d'entraînement aux habiletés sociales chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Toutefois, il n'existe jusqu'à maintenant aucun programme d'habiletés interpersonnelles qui utilise l'entraînement par l'humour, ce qui indique le caractère innovateur de ce projet de recherche doctorale.

Habiletés ciblées dans l'étude

Au cours des dernières décennies, la recherche nous a permis de découvrir que des déficits au niveau des habiletés sociales nuisent considérablement au développement affectif, cognitif et moral des jeunes.

Il est possible de constater l'implantation de programmes d'entraînement aux habiletés sociales chez les jeunes dans divers milieux scolaires ou centres de la petite enfance et ce, depuis plusieurs décennies. Ces programmes permettent donc aux jeunes d'apprendre les habiletés sociales dont ils ont besoin pour s'adapter dans leur quotidien, de bien reconnaître et de communiquer leurs émotions de façon adéquate et de développer de bonnes stratégies de résolution de problèmes. Alors, le développement et la mise en œuvre de programmes d'habiletés sociales ne datent pas d'hier. Selon le guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire (Rondeau, 2003), le nombre de programmes a vraiment explosé. Dans la recension des programmes implantés dans les écoles québécoises, nous constatons une véritable expansion de divers programmes d'habiletés. Bon nombre de programmes peuvent différer selon les objectifs ciblés par ceux-ci. Certains programmes ont un caractère plus général et abordent plusieurs habiletés sociales. D'autres programmes visent des objectifs plus spécifiques. De façon générale, ces programmes favorisent le développement des habiletés de coopération (attendre son tour, partager, etc.), de communication (converser adéquatement, poser des questions, répondre à des demandes, etc.), de régulation affective (identifier ses propres sentiments et ceux des autres,

apprendre à bien gérer et réguler diverses émotions, faire face aux frustrations) et les habiletés de résolution de problèmes (par exemple : gérer les conflits, trouver des solutions, etc.). Il est alors logique que les différentes habiletés présentées ci-haut se retrouvent dans les programmes d'entraînement aux habiletés sociales chez les jeunes. Les programmes d'entraînement à différentes habiletés font référence à trois tendances majeures (Rondeau, 2003) :

- 1) Accent mis sur les habiletés sociocognitives comme la résolution de problèmes interpersonnels;
- 2) Accent mis sur les habiletés sociales;
- 3) Accent mis sur la régulation des émotions et l'autocontrôle.

Dans le cadre de cette présente recherche, trois habiletés ont été mises en évidence dans le programme visant l'acquisition d'habiletés sociales par l'humour : habiletés de communication, habiletés pour composer avec les émotions et habiletés de résolution de problèmes.

Habiletés de communication

Ouellet (1997) soulignent l'importance de développer la communication chez les personnes ayant une déficience intellectuelle afin de favoriser une meilleure intégration sociale. Les habiletés de communication constituent un élément clé dans la construction de liens relationnels. Le développement de ces habiletés permet de développer des relations, mais aussi de les consolider de façon adéquate.

Pour Cormier (1995), les habiletés de communication se divisent en trois sous-groupes : 1) l'écoute : « l'écoute s'avère fondamentale, car elle seule permet à la fois de réduire le fossé qui sépare les êtres humains et d'apprivoiser la différence d'autrui sans y perdre son identité : elle constitue le mince filet qui nous relie à l'autre »; 2) le questionnement : « le questionnement vise plutôt la qualité du processus interactif lui-même que l'adéquation parfaite entre la signification du message transmis et la signification du message reçu »; 3) le feedback : « le feedback correspond à toute information ou signification en retour qui, partant du récepteur revient à l'émetteur; donc toute réaction verbale ou non verbale au comportement de l'autre constitue une forme de feedback ».

Il est évident que les habiletés de communication sont considérées comme un aspect important dans l'établissement de liens relationnels. Le développement de ces habiletés permet de développer des relations, mais aussi de les consolider de façon adéquate. Alors, la communication est un processus dynamique, car elle suscite évidemment une interaction entre les personnes concernées. Lorsqu'on retrouve des obstacles à l'établissement de la communication, les relations interpersonnelles deviennent plus ardues et complexes.

Habiletés permettant de composer avec ses émotions

Tout comme la communication, l'expression des émotions et la gestion de celles-ci ont une grande importance dans le développement personnel et social, d'où la pertinence

de développer davantage ces habiletés dans un programme d'entraînement aux habiletés sociales pour les jeunes présentant une déficience intellectuelle.

Commençons à décrire ce qu'est une émotion. Pour Lazarus (1991), les émotions ont plusieurs fonctions telles qu'informer la personne sur la qualité de l'expérience qu'elle vit dans le moment présent, de l'aider à évaluer les situations dans lesquelles elle se retrouve, de donner un sens et de la valeur à son expérience vécue, etc.

Lorsque nous parlons de gestion d'émotions ou de régulation des émotions, le concept de l'intelligence émotionnelle est souvent employé dans la littérature. Ce concept n'existe pas depuis très longtemps, à peine deux décennies. Salovey et Mayer (1990), deux psychologues américaines, définissent l'intelligence émotionnelle comme étant : l'habileté à percevoir, apprécier et exprimer ses émotions; à générer des sentiments qui facilitent la pensée; à comprendre les émotions et à réguler les émotions pour favoriser la croissance intellectuelle et émotionnelle. Feldman et Cauchy (1994) indiquent l'importance de développer des habiletés afin d'aider l'expression et la régulation des émotions.

Selon Goleman (1997), l'intelligence émotionnelle est la capacité d'apprécier les différents états émotionnels pour soi et pour les autres, d'exprimer ses émotions, de ressentir les événements et d'émettre son comportement en conséquence. Il parle aussi

de contrôle des réactions émotionnelles. Cela consiste à reconnaître et à accepter l'expression de ses émotions et à gérer son humeur dans ses relations interpersonnelles.

Bref, travailler la gestion des émotions vient renforcer l'intelligence émotionnelle d'une personne. On s'entend pour dire que ce concept comprend des habiletés importantes à développer telles que l'évaluation et l'expression de ses émotions, l'adaptation à ses propres émotions et à celles des autres, la réceptivité aux autres, l'apprentissage de l'utilisation adéquate de ses émotions.

Habiletés de résolution de problèmes

À priori, les habiletés de communication doivent déjà être développées ou au moins solidifiées avant de pouvoir entreprendre le développement des capacités de résolution de problèmes. Il est difficile de bien gérer un conflit si les personnes ne possèdent pas de bonnes habiletés de communication.

Le concept de résolution de problèmes a été étudié par plusieurs auteurs. Certains parlent de stratégies de coping (Folkman & Lazarus, 1980). Pour ce qui est de l'apprentissage du processus de résolution de problèmes, il ne s'agit pas seulement de dire quoi faire aux jeunes pour régler leurs conflits, mais plutôt de leur apprendre comment réfléchir afin qu'ils puissent gérer et solutionner par eux-mêmes leurs conflits (Shure, 1992). Kazdin (1987) a décrit cinq dimensions à travailler en priorité dans la résolution de problèmes :

- 1) Habiletés à générer différentes solutions pour résoudre des problèmes personnels;
- 2) Habiletés à déterminer les étapes requises pour atteindre un but;
- 3) Habiletés à prévoir le résultat direct d'une façon d'agir ou d'une solution;
- 4) Habiletés à faire des liens de causalité entre deux situations et à comprendre pourquoi une situation pousse à réagir par un tel comportement;
- 5) Habiletés à percevoir ses problèmes et à en définir les éléments.

De façon générale, la résolution de problèmes consiste à entraîner le jeune à employer des stratégies plus efficaces pour résoudre des problèmes ou conflits. Il est évident que l'acquisition d'habiletés de résolution de problèmes est nécessaire à une bonne adaptation sociale.

Hypothèse et objectifs de la recherche

À la lumière de ce contexte théorique, on constate l'importance des programmes d'entraînements aux habiletés sociales et ce, même depuis plusieurs décennies. Les habiletés sociales sont au cœur du développement global de chaque personne et spécialement pour ceux qui ont une déficience intellectuelle. Plusieurs programmes prouvent leur efficacité dans le développement de compétences sociales chez les jeunes. En parcourant de nombreuses publications concernant les programmes d'entraînement aux habiletés sociales et celles sur les apports de l'humour au plan thérapeutique, est apparu le caractère innovateur de l'implantation d'un programme qui utilise un médium tel que l'humour. Dans les écrits scientifiques, il n'a pas été possible de relever un

programme qui a exploré l'impact de l'humour sur le développement d'habiletés sociales tant chez des personnes vivant avec une déficience intellectuelle que les personnes sans incapacité. Alors, voici l'essence même de cette étude : appliquer un programme novateur d'entraînement aux habiletés sociales par l'humour et étudier son impact.

La *première hypothèse* énonce donc que l'application du programme d'acquisition d'habiletés sociales basé sur l'humour a un impact sur l'acquisition des habiletés sociales telles que la communication, l'expression adéquate des émotions et la résolution de problèmes chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Le *premier objectif* est d'évaluer l'impact en comparant l'évaluation des habiletés sociales de chaque participant, avant et après l'application du programme, à l'aide de questionnaires et des grilles d'observation. Le *deuxième objectif* est d'étudier les acquis individuel, suite à l'implantation du programme, en fonction des objectifs fixés pour chaque jeune.

La *deuxième hypothèse*, qui est exploratoire, vise à analyser les données qualitatives en lien avec l'humour afin de montrer l'apport de l'humour dans l'acquisition pour chaque jeune de nouvelles habiletés sociales.

Méthode

Cette partie comprend les caractéristiques des participants et du lieu d'expérimentation. Les instruments de mesure utilisés sont présentés. Par la suite, le déroulement de la recherche est décrit ainsi que le programme d'acquisition des habiletés sociales basé sur l'humour.

Participants

Le projet se déroule à l'Académie les Estacades, école secondaire de la commission scolaire Chemin-du-Roy, dans la région de Trois-Rivières. Le dénominateur commun des participants est qu'ils présentent une déficience intellectuelle. La recherche est conduite auprès de cinq jeunes présentant une déficience intellectuelle (2 filles, 3 garçons), âgés entre 14 et 18 ans, provenant de milieux socioéconomiques allant de faible à élevé. Deux d'entre eux présentent un degré de déficit intellectuel léger et trois, un degré de déficit moyen. Tous les participants fréquentent la même école secondaire. Les adolescents(es) de la présente recherche font tous partie du programme scolaire *Préparation à la vie*. Ce programme a été mis en place par la commission scolaire afin de répondre aux besoins des jeunes de 13 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle de légère à moyenne. L'élève inscrit dans ce programme est amené à développer ses habiletés manuelles, son autonomie, ses capacités intellectuelles et tous les aspects fonctionnels de la vie quotidienne.

Les jeunes choisis pour ce projet ont tous été référés par la direction de l'établissement scolaire. Tous les adolescents(es) sélectionnés(es) ont participé à la recherche de façon volontaire et tous les parents ou répondants du jeune ont donné leur consentement libre et éclairé pour participer à la recherche.

Une entrevue anamnétique a été effectuée auprès des parents afin de mieux décrire le jeune ciblé par la recherche (voir Appendice A) préalablement à l'application du programme. De plus, une autorisation a été demandée (voir Appendice B) à chaque parent afin que la chercheuse puisse consulter la direction scolaire, les intervenants et professeurs qui gravitent autour de chaque jeune.

Instruments de mesure

Afin d'évaluer l'impact de l'application du programme, une évaluation pré- et post-test des habiletés interpersonnelles a été effectuée auprès des parents, des enseignants et des éducateurs spécialisés de chaque jeune par l'animatrice-chercheuse. Les informations recueillies lors de ces évaluations contribueront à fixer des objectifs à travailler lors du programme pour chaque participant, à partir des informations selon les observations recueillies en prétest tels que décrits dans la section suivante (voir Tableau 1, page 49) et à évaluer si l'utilisation de l'humour permet de faciliter l'acquisition ou la consolidation d'habiletés sociales chez les jeunes ayant une déficience intellectuelle.

Le principal outil utilisé est le *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006) (voir Appendice C), qui a été construit à partir des deux questionnaires déjà existants et des expériences cliniques des auteurs du questionnaire utilisé par la recherche. Il s'agit des questionnaires suivants :

- le *Questionnaire sur les habiletés sociales* (Bernier & Lamy, 2003)

Cet outil est composé de 48 items cotés sur une échelle Likert en quatre points (selon la fréquence du comportement : jamais, parfois, souvent et toujours). Il mesure principalement les habiletés sociales telles que l'expression des émotions, la communication, etc. Il permet aussi au répondant d'identifier des comportements particuliers comme la présence de mouvements répétitifs, les routines mises en place, les comportements d'agressivité ou la présence de capacités exceptionnelles.

- l'*Évaluation des Habiletés Interpersonnelles* (Caron et Dufour, 1995)

Développé afin d'identifier les habiletés relationnelles enseignées au cours des séances d'un programme d'acquisition d'habiletés sociales en favorisant les liens d'amitié (PARI), ce questionnaire permet de cerner les forces et les difficultés de la personne ayant une déficience intellectuelle. Cet outil est composé de 30 items cotés avec une échelle Likert en cinq points (selon la fréquence du comportement : jamais ou presque, à l'occasion, la moitié du temps, souvent et toujours ou presque). Voici des exemples d'items : lorsque la personne converse avec quelqu'un, elle attend son tour pour parler; lorsqu'elle ressent l'émotion de la tristesse, la personne la verbalise

à un de ses proches; lorsqu'un de ses proches ressent de la joie, la personne partage cette joie avec celui-ci.

Le *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006) a été élaboré en fonction des besoins spécifiques de la présente étude. Cet outil d'évaluation comporte 70 questions regroupées en quatre sous-sections : l'évaluation de la communication, de l'expression des émotions, de la capacité de résolution de problèmes et autres questions pertinentes en lien avec les habiletés interpersonnelles du jeune. Chacun des items reflète un comportement qui devrait être manifesté lors d'une situation sociale déterminée.

Le répondant doit attribuer une cote à chacun des items en fonction de la fréquence d'apparition du comportement décrit. Ainsi, on accorde une cote de 0 si le comportement n'apparaît jamais (en désaccord total), une cote de 1 si le comportement apparaît rarement (en accord partiel), une cote de 2 pour un comportement apparaissant régulièrement (en accord), une cote de 3 pour un comportement fréquemment adopté (en grand accord) et une cote de 4 pour un comportement qui est toujours présent (en accord total). Le *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006) a une valeur primordiale pour cette recherche. Il permet d'une part, de cibler des habiletés à travailler en pré-test et d'autre part, d'évaluer l'acquisition ou la consolidation d'habiletés en comparant le pré- test avec le post-test.

Une *grille d'observation* du jeune participant au programme d'habiletés (Chagnon & Jourdan-Ionescu, 2006), présentée en Appendice D, a été construite afin de faciliter la cueillette de données tout au long de l'implantation du programme. Elle est complétée de façon constante et hebdomadaire par l'animatrice-chercheure et par deux observatrices disposées et qualifiées à participer à la recherche. Cette grille permet d'évaluer, plus précisément, la participation et l'évolution du jeune lors de chaque rencontre du programme d'habiletés. Cet outil a été créé afin de pouvoir répondre aux objectifs principaux de l'étude. La grille est composée d'observations notées lors des activités proposées (par exemple : les réactions face aux thèmes abordés, motivation et intérêt face à l'activité et autres commentaires), d'observations du comportement non-verbal et verbal du jeune, de l'évaluation de la participation générale du jeune, de la description de son humeur durant la rencontre, de la présence de comportements dérangeants, des interactions du jeune avec le groupe et de nouvelles initiatives entreprises par le jeune. Finalement, comme ce projet est innovateur en soi, cette grille d'observation a dû être spécifiquement créée pour cette étude. Comme indiqué ci-haut, cette grille a permis de mettre en lumière de façon précise l'évolution de chaque jeune tout au long du programme d'habiletés. Les données qui ressortent de cette grille d'observation sont très riches qualitativement et permettent d'exposer les habiletés travaillées au cours du programme.

Il a aussi été nécessaire de construire une *grille de lecture* servant à évaluer l'humour lors du programme basé sur l'humour pour développer les habiletés sociales

(PHHS) (Chagnon & Jourdan-Ionescu, 2007), afin d'évaluer l'impact de l'humour sur les habiletés. Dans le cadre de ce projet, elle a été complétée par l'animatrice-chercheure et par les deux observatrices à la toute fin du programme. Cette grille a été élaborée à partir des deux questionnaires suivants :

- le questionnaire « *Multidimensional Sense of Humor Scale* » (Thorson, Powell, Sarmany-Schuller, & Hampes, 1997), composé de 24 items et dont 5 dimensions hypothétiques de l'humour : reconnaissance de soi comme humoristique/ reconnaissance de l'humour chez les autres/ appréciation de l'humour, rire, prise d'une perspective humoristique/ coping par l'humour/ autoévaluation de l'humour.
- le *Humor Styles Questionnaire* (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Ray, & Weir, 2003) a été aussi utile. Il comprend une version longue et courte cotées grâce à une échelle de type Likert. On définit quatre sous-échelles : humour affiliatif, humour autovalorisant, humour agressif et humour autodévalorisant.

La grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme basé sur l'humour pour développer les habiletés interpersonnelles (Chagnon & Jourdan-Ionescu, 2007), présentée en Appendice E, permet d'évaluer comment le jeune utilise l'humour dans son quotidien et ce qui est privilégié par le jeune comme forme d'humour au cours du programme d'habiletés. Cette grille est divisée en cinq dimensions : appréciation de l'humour, production de l'humour, appréciation des relations à autrui par l'humour (ou

humour affiliatif), humour adaptatif et humour agressif (ou inapproprié). Elle comprend 15 questions précises.

Lieu d'expérimentation

Les entrevues pré-test avec les parents ont eu lieu dans le bureau du psychologue scolaire. Pour les rencontres post-test avec les parents, certains parents sont revenus à l'école et les autres rencontres se sont déroulées à domicile. Les entretiens avec les enseignants et éducateurs spécialisés ont été réalisés dans leurs classes respectives.

Les rencontres de groupe se faisaient dans une salle de classe, qui est utilisée par les jeunes dans ce programme scolaire *Préparation à la vie*. Les chaises étaient disposées en rond et les participants s'installaient aléatoirement à chaque rencontre. L'animatrice-chercheure s'intégrait toujours au groupe. Pour ce qui est de l'observatrice, elle se situait en retrait. Les participants ont rarement conservé les places qu'ils avaient choisies lors de la première rencontre. Comme le programme offre une variété d'activités, la classe doit être disposée afin qu'on puisse aussi être actif. Voici un schéma présentant la disposition de la classe et la position de chacun des participants (Figure 1).

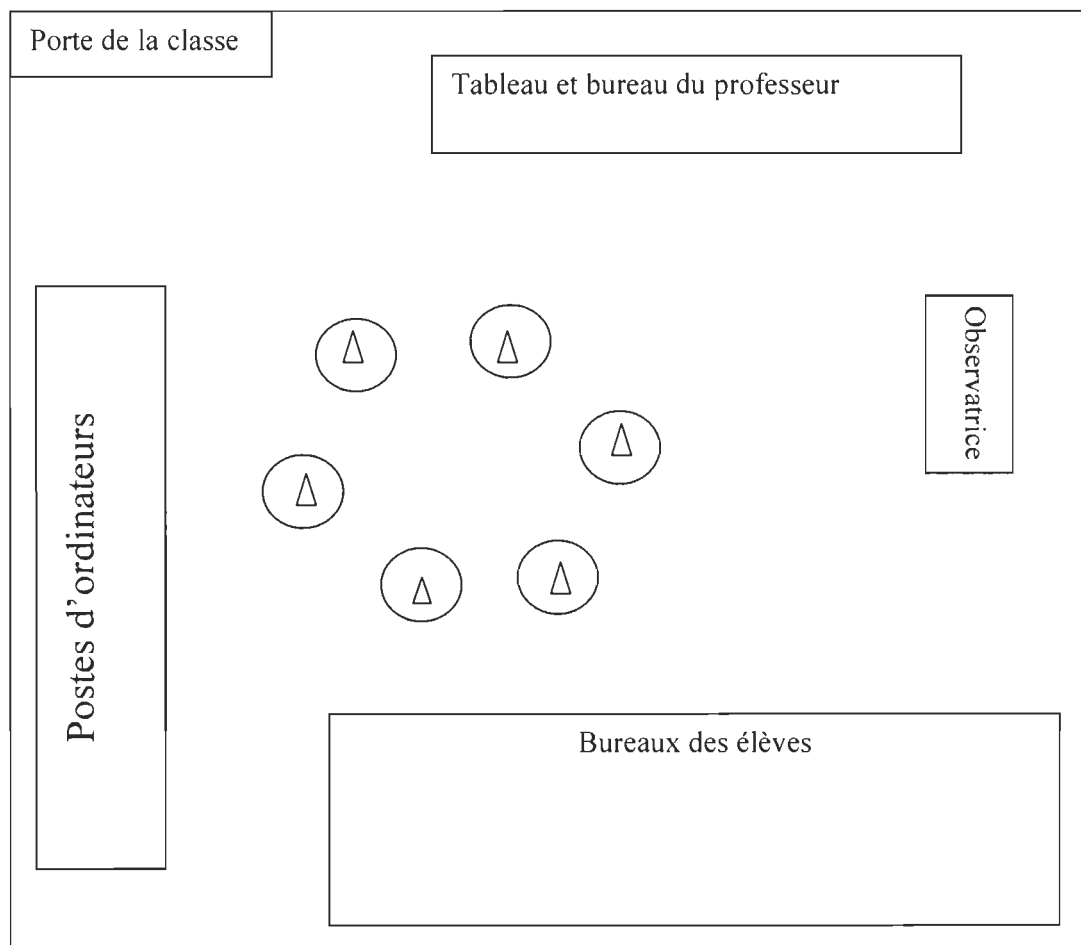


Figure 1. Disposition de la classe.

Note Δ= participant ou animatrice-chercheure

Déroulement

La description du déroulement permet d'exposer les différentes étapes de la réalisation de l'expérimentation du projet de recherche. Tout d'abord, la première étape consiste à donner des informations aux personnes de l'établissement scolaire où la chercheure effectuait un stage en psychologie et à obtenir l'autorisation pour la

réalisation du projet de recherche. Après avoir été informée des objectifs de la recherche et de la confidentialité des données qui seraient recueillies, madame Rose-Marie Boucher, directrice adjointe de l'établissement scolaire, était libre de donner ou non son consentement pour la réalisation de ce projet de recherche. Elle a accepté que le projet soit mis en place en raison de son aspect éducatif, mais surtout innovateur.

Ensuite, une demande a été effectuée au comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières afin d'obtenir un certificat attestant que ce projet respectait les normes éthiques de la recherche auprès des êtres humains. Ce certificat, portant le numéro CER-06-107-08.04, a été émis le 10 février 2006. Le comité d'éthique a ensuite permis une prolongation pour finaliser la rédaction de l'essai. Après l'obtention du certificat d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, il a alors été possible de débiter le recrutement de jeunes avec l'aide de la directrice scolaire de l'Académie Les Estacades. Après la sélection des participants par la directrice, un premier contact téléphonique avec les parents ou tuteurs des jeunes ciblés par l'établissement a été fait. Cet entretien téléphonique a permis d'une part de nous présenter, d'expliquer notre rôle, d'explorer plus en détails les modalités de la recherche et de fixer une rencontre avec chaque parent afin de pouvoir obtenir leur consentement libre et éclairé. Par ailleurs, si les parents donnaient leur consentement, ils étaient informés que l'entrevue en pré- et post-test serait enregistrée sur bande audio afin de faciliter la collecte de données. Les principaux objectifs de cette première rencontre étaient l'explication de la recherche, la cueillette des données anamnestiques du jeune et

l'administration du *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006). Les enseignants et les éducateurs de chaque élève ont également été invités à remplir ce même questionnaire en pré- et post-test. Le matériel de recherche est conservé dans un classeur fermé à clé dans un local de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Parmi les familles contactées, un seul parent a refusé de participer au projet de recherche.

L'évaluation des participants est une composante essentielle du programme. Afin d'évaluer l'impact du programme, une évaluation pré- et post-test des habiletés interpersonnelles a été effectuée auprès des enseignants, des éducateurs spécialisés de chaque élève, ainsi que par l'animatrice-chercheure. Les informations recueillies lors de ces évaluations ont aidé à mesurer l'impact de l'humour sur l'acquisition d'habiletés sociales et de coter la présence ou l'absence de changements au niveau des habiletés sociales. Le principal outil utilisé était le *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006). Par ailleurs, une grille d'observation (Chagnon & Jourdan-Ionescu, 2006) a été utilisée lors de ce programme par l'animatrice-chercheure et par deux observatrices disposées à participer à la recherche. Des objectifs concernant les habiletés interpersonnelles ciblées pour la recherche ont été fixés pour chacun des participants. Ces objectifs réalistes et mesurables ont permis de vérifier plus précisément si l'utilisation de l'humour favorise le développement d'habiletés sociales et d'évaluer l'évolution du jeune au cours du programme.

Avant de débiter le programme et afin d'avoir plus d'informations concernant les cinq adolescents participant à l'étude, la responsable du projet de recherche les a observés dans leurs classes respectives afin de pouvoir créer un premier contact avec eux. De plus, au besoin, elle a pu retourner les observer après le début des rencontres avec l'accord de l'enseignant. Ces observations ont aidé l'animatrice-chercheuse à créer un lien avec les jeunes, à se familiariser davantage avec leur environnement scolaire et à identifier des habiletés à travailler dans le groupe.

Tout au long de l'implantation du programme, l'animatrice-chercheuse et une des deux observatrices bénévoles (madame Sylvie Morin et Jacinthe Tourigny, étudiantes au doctorat en psychologie à l'UQTR) ont complété individuellement la grille d'observation après chaque séance. Aussi, comme l'animatrice-chercheuse était en stage dans cette école, elle a pu recueillir au cours du programme, des commentaires constructifs ou des observations faites par les intervenants ou enseignants de chaque jeune. Par contre, les observatrices ne connaissaient pas les jeunes. À la fin du programme, les deux observatrices, et l'animatrice-chercheuse se sont rencontrées afin de compléter la grille de lecture sur l'humour et d'échanger sur leur première expérience du programme.

Finalement, lors de l'évaluation post-test, un bilan du projet de recherche et des recommandations ont été donnés aux parents et aux éducateurs spécialisés. Le *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-

Ionescu, 2006) a été à nouveau complété par toutes les personnes concernées. Ces rencontres ont constitué la dernière étape de la cueillette de données de la recherche.

Description détaillée des participants et choix des objectifs individualisés

Voici maintenant le portrait, au pré-test, des jeunes qui ont fait l'objet de la présente étude¹.

Présentation d'Hubert

Hubert est un jeune homme âgé de 15 ans qui habite avec sa tante maternelle et sa fille de 17 ans. Sa mère est décédée lorsqu'il avait environ 7 ans. Il ne connaît pas son père biologique. Il a une bonne entente avec sa tante et la considère comme sa mère.

Pour ce qui est de son diagnostic principal, il a une déficience intellectuelle légère. Lors sa participation au programme, une suspicion d'un trouble envahissant du développement était indiquée par l'équipe-école. Aussi, Hubert a des problèmes de comportement. Ceux-ci se manifestent davantage par de l'impulsivité, de la colère à l'égard des autres et de l'impolitesse. Il devient très contrarié devant une interdiction. Hubert peut même aller jusqu'à la menace lorsqu'il n'a pas ce qu'il veut (par

¹ Tous les noms désignant les participants sont fictifs afin de préserver leur anonymat. De plus, quelques informations ont été légèrement transformées afin d'éviter qu'un participant ou un membre de sa famille ne soit identifié.

exemple : va menacer en disant qu'il va faire une fugue). On peut observer chez Hubert une immaturité affective.

De façon générale, Hubert respecte bien l'autorité parentale. Toutefois, il a besoin d'un cadre constant. Sa tante mentionne qu'il est très affectueux, aimable, serviable et responsable.

Présentation de Jean

Jean est un jeune homme de 14 ans avec une déficience moyenne. Ses parents sont séparés depuis longtemps et il vit actuellement avec son père (ayant aussi une déficience intellectuelle), son frère de 13 ans et sa sœur de 17 ans. Jean visite très peu sa mère. Il peut s'ennuyer de sa mère mais quand l'occasion se présente, il ne veut plus y aller.

Son père a eu la garde complète des enfants, car il a démontré qu'il était un père responsable et offrait un bon encadrement aux enfants, contrairement chez la mère où Jean vivait de la négligence.

Monsieur décrit son garçon comme étant davantage impulsif, colérique, impoli et impatient. Lorsqu'il se fâche, il peut utiliser la violence physique. Son humeur est variable mais il est plus souvent bougon. Il peut se plaindre souvent qu'il est fatigué. On doit le motiver pour se rendre à l'école mais une fois rendu, il est content d'être là.

Présentation de Rita

Rita est une jeune femme de 18 ans ayant une déficience moyenne. À l'âge de 15 mois, elle a été adoptée. Ses deux parents biologiques avaient une déficience intellectuelle. Elle voit son père biologique de façon très ponctuelle. Rita est très attachée à sa famille adoptive. Petite, elle a eu plusieurs retards de développement.

Rita a besoin d'un encadrement et d'être sécurisée. Sa mère adoptive la considère comme une jeune femme souriante, généreuse et très rieuse. Elle peut défier l'autorité, a tendance à dire tout ce qu'elle pense, même à des moments inappropriés, à être impatiente et impulsive. De façon générale, on doit répéter souvent les consignes ou la routine afin qu'elle puisse bien s'y conformer. Socialement, Rita a un bon réseau mais peut être en conflit avec les autres. Parfois, elle est instigatrice des conflits et éprouve de la difficulté à demeurer respectueuse.

Selon sa mère adoptive, son estime de soi pourrait être meilleure. Rita est très sensible à son environnement.

Présentation de France

France est une jeune femme âgée de 14 ans lors de sa participation au programme. Cette enfant unique vit avec sa mère. Madame a la garde principale, mais le père a des droits de visite. Cette jeune fille adhère très bien à une routine et la respecte parfaitement. Elle va entrer en relation plus facilement lorsqu'elle se retrouve seule avec

une personne. En grand groupe, elle perd plusieurs repères pour s'exprimer et pour communiquer ses besoins et demandes. Elle performe bien dans les arts plastiques.

Pour ce qui est de son diagnostic principal, elle a une déficience intellectuelle légère. Lors sa participation au programme, une suspicion d'un syndrome d'Asperger était soulevée par l'équipe-école.

La mère la décrit comme étant une jeune fille calme, honnête et souriante. Madame se demande si sa fille est heureuse, car elle exprime très peu ses émotions et il est difficile de bien les distinguer chez elle.

Présentation de Denis

Denis est un garçon âgé de 14 ans lors de sa participation au programme. Il demeure seul avec sa mère. Ses parents sont séparés depuis quelques années. Il va rendre visite à son père de façon ponctuelle. Il a une bonne relation avec ses parents et sa famille élargie. Outre sa déficience intellectuelle moyenne, il vit aussi un problème de coordination, ce qui explique son déficit au niveau de la motricité globale et fine. Denis a eu des suivis en ergothérapie et en orthophonie (forte suspicion de dysphasie). Il prend un psychostimulant pour le traitement de son TDAH. En général, Denis ne fonctionne pas en groupe et il a besoin du soutien de l'enseignant. Depuis qu'il se retrouve en groupe restreint, il est davantage épanoui.

Selon les propos de la mère, son garçon est un jeune homme motivé par l'école malgré ses déficits, persévérant, généreux, soucieux des autres. Denis possède une humeur stable et est de bonne humeur, selon la mère. Il peut être responsable et autonome tant à la maison qu'à l'école. Il aime plaire aux autres. Bref, c'est un garçon davantage renfermé, réservé, qui vit parfois du retrait social, et voire même de l'intimidation par les pairs.

À partir des observations recueillies par la chercheuse auprès des enseignants, des éducateurs spécialisés, des parents et de leurs réponses au *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles* (Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006), il a été alors possible de cibler des objectifs spécifiques pour chaque participant. Ces objectifs réalistes et mesurables permettaient de vérifier plus précisément notre hypothèse de recherche principale, c'est-à-dire que l'utilisation de l'humour favorise le développement d'habiletés sociales. Il est primordial de noter que les objectifs ciblés n'ont été identifiés de façon définitive qu'à partir de la troisième rencontre du programme d'habiletés. À ce moment précis, l'animatrice-chercheuse avait une meilleure connaissance de chaque participant au programme grâce au lien de confiance établi avec le groupe.

Le Tableau 1 présente les principaux objectifs fixés pour chaque jeune. Ils seront repris ultérieurement sous plusieurs angles dans l'analyse des résultats.

Tableau 1

Objectifs individuels fixés pour chaque participant au programme

| | Au niveau de la communication | Au niveau de l'expression des émotions | Au niveau de la résolution de problèmes | Autres objectifs pertinents |
|--------|--|---|--|---|
| Hubert | <ul style="list-style-type: none"> - Avoir plus d'interactions avec les autres - Donner des informations claires et structurées lors d'une conversation - Poser des questions portant sur les intérêts de l'autre personne - Exprimer davantage son opinion | <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer adéquatement son mécontentement, son impatience de manière verbale et non verbale - Apprendre à gérer davantage sa frustration et son agressivité - Réagir adéquatement lorsque quelqu'un manifeste de la colère | <ul style="list-style-type: none"> - Discuter afin de trouver une solution avec l'autre - Réaliser que ses actions distraient les autres et s'ajuster - Trouver des solutions adéquates afin de résoudre les conflits | <ul style="list-style-type: none"> - Démontrer une certaine présence à l'égard du groupe - Respect envers autrui - Augmenter sa participation et son implication |
| Jean | <ul style="list-style-type: none"> - Respecter les tours de parole - Ne pas parler en même temps que les autres - Être attentif aux autres quand ils parlent | <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer adéquatement son désaccord/mécontentement, impulsivité/spontanéité et son impatience | <ul style="list-style-type: none"> - Discuter du problème pour apprendre à le résoudre par le langage - Respecter les consignes et participer même s'il n'aime pas l'activité | <ul style="list-style-type: none"> - Améliorer sa concentration - Apprendre à accepter la critique - Respecter les autres |
| Rita | <ul style="list-style-type: none"> - Respecter les tours de parole et ne pas parler en même temps que les autres - Répondre de façon appropriée sans changer de sujet - Accepter de parler après les autres jeunes du groupe - Parler moins fort et moins vite | <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer adéquatement son impulsivité/spontanéité et son enthousiasme | <ul style="list-style-type: none"> - Se défendre adéquatement face aux autres jeunes qui la taquent - Se distancier du conflit ou du problème afin de pouvoir se calmer - Réaliser que ses actions distraient les autres et s'ajuster | <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir une distance appropriée avec les autres |
| France | <ul style="list-style-type: none"> - Saluer l'animatrice ou les autres jeunes de façon verbale - Exprimer son opinion et poser des questions - Écouter quelqu'un tout en lui démontrant de l'intérêt - Demander de répéter si elle ne comprend pas | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ses propres émotions et expliquer pourquoi elle se sent de cette façon - Apprendre à exprimer adéquatement certaines émotions de manière verbale et non verbale | <ul style="list-style-type: none"> - Trouver des solutions adéquates afin de résoudre les conflits | <ul style="list-style-type: none"> - Développer une certaine aisance dans le groupe |
| Denis | <ul style="list-style-type: none"> - Respecter les tours de parole - Ne pas parler en même temps que les autres - Exprimer sa propre opinion - Être attentif aux autres quand ils parlent | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ses propres émotions et expliquer pourquoi il se sent de cette façon | <ul style="list-style-type: none"> - Trouver des solutions adéquates afin de résoudre les conflits - Discuter afin de trouver une solution avec l'autre | <ul style="list-style-type: none"> - Prendre sa place à l'intérieur du groupe |

Description du programme

Le programme visant l'acquisition d'habiletés interpersonnelles par l'humour (Chagnon & Jourdan-Ionescu, 2005) a pour objectif de développer la *communication*, la *résolution de problèmes* et la *gestion ou l'expression des émotions*. Pour atteindre ces objectifs, dix rencontres d'environ 90 minutes, à raison d'une fois par semaine, ont été réalisées avec les jeunes pour faire l'expérimentation. Par exemple, des mises en situation, des discussions, des échanges de blagues, des improvisations étaient proposées aux cinq jeunes participants. Tel que mentionné précédemment, ces rencontres se déroulaient dans un local de l'école sélectionnée. L'hypothèse principale de la recherche exploratoire était de vérifier si l'emploi de l'humour dans le cadre d'un programme d'intervention a un véritable impact sur l'acquisition d'habiletés interpersonnelles.

La communication, la résolution de problèmes et l'expression adéquate des émotions représentent essentiellement les divers thèmes exploités par ce programme. La description complète du programme d'habiletés est présentée en Appendice F, incluant les thèmes ainsi que toutes les activités reliées à chacun des thèmes.

Résultats

Cette section vise à présenter les résultats de la recherche. Une analyse statistique, davantage qualitative, a été privilégiée en raison de l'étendue de données cliniques exploitée par cette recherche doctorale. Les résultats seront analysés sous forme d'études de cas pour les cinq jeunes participants au programme d'habiletés sociales. Toutefois, les données récoltées pour les habiletés sociales seront mises en lumière de façon quantitative sous forme de tableaux. Rappelons d'abord les objectifs de la recherche. Le *premier objectif* est de faire état des habiletés sociales en pré- et post-test pour chaque jeune afin de vérifier si l'application du programme d'acquisition des habiletés sociales basé sur l'humour a un impact sur le développement des habiletés sociales telles que la communication, l'expression adéquate des émotions et la résolution de problèmes chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Cet impact sera mesuré par la comparaison de l'évaluation pré- et post-test des habiletés sociales de chaque participant à l'aide des questionnaires utilisés et des grilles d'observations. Les résultats feront l'objet de la première partie de cette analyse. Ensuite, pour la seconde partie, il sera question d'exposer les acquis individuels en fonction des objectifs fixés pour chaque jeune. Une troisième partie exploitera la seconde hypothèse de recherche qui vise à analyser les données qualitatives en lien avec l'humour afin de montrer comment l'humour a permis l'acquisition pour chaque jeune de nouvelles habiletés sociales. Finalement, la quatrième partie présentera l'évolution de chaque participant au

programme en explorant leur participation et leur cheminement à l'intérieur de ce programme.

Pour l'analyse des résultats, il est important de mentionner ce qu'on entend par les thèmes « changements ou améliorations ». On considère un changement positif en tenant compte de certains critères préétablis par la chercheuse : 1) lorsqu'une légère hausse en pourcentage en post-test est notée (données quantitatives) et un accord de deux sur trois répondants; 2) lorsqu'apparaît une évolution dans les grilles d'observations complétées à chaque séance par l'animatrice-chercheuse et par les deux observatrices (données cliniques et qualitatives).

Analyse des résultats au pré-test et post-test des habiletés sociales

En ce qui a trait au premier objectif, il s'agissait de faire la comparaison de l'évaluation pré- et post-test des habiletés sociales de chaque participant à l'aide des questionnaires utilisés et des grilles d'observations afin de constater l'impact du programme implanté sur l'acquisition des habiletés sociales. Pour ce faire, seuls les résultats obtenus par les questionnaires d'habiletés sociales (Chagnon, Julien-Gauthier et Jourdan-Ionescu, 2006) seront analysés dans cette première partie.

Les résultats seront illustrés par des graphiques et commentés. Les résultats évalués par les parents seront d'abord présentés, puis ceux de l'enseignant et enfin, ceux des éducateurs spécialisés.

Résultats d'Hubert

Parent. Le questionnaire d'habiletés interpersonnelles rempli par sa tante met en évidence plusieurs résultats illustrés dans la Figure 2. Au pré-test, le score concernant la dimension de la communication était de 46 % tandis qu'à la fin du programme d'habiletés, Hubert a obtenu un résultat de 64 %; il s'agit donc d'une importante augmentation. En post-test, madame rapporte de meilleures habiletés de communication : Hubert salue de façon non verbale en rencontrant quelqu'un, donne la main pour saluer une personne, parle en face de la personne à laquelle il s'adresse, peut davantage initier une conversation, converse avec une personne tout en regardant celle-ci et respecte les règles de politesse.

Quant à l'expression des émotions, les résultats ont subi une certaine régression en post-test (53 % à 46 %). Toutefois, on constate aussi que la fréquence de certains items a diminué d'intensité passant de « fréquemment » à « régulièrement ». Malgré cette diminution, on indique une légère amélioration de 4 items sur 12. Par exemple, il arrive à comprendre les émotions éprouvées par d'autres personnes, il identifie ses propres émotions, réagit plus adéquatement lorsque quelqu'un manifeste de la colère, soutient adéquatement un de ses amis si celui-ci vit des difficultés personnelles ou familiales.

En ce qui concerne la capacité de résolution de problèmes, les résultats du garçon relèvent une légère hausse après l'implantation du programme. De façon générale,

Hubert parvient mieux à prendre de la distance face au conflit ou au problème afin de se calmer. Il demande aussi plus d'aide à une personne et l'accepte plus facilement.

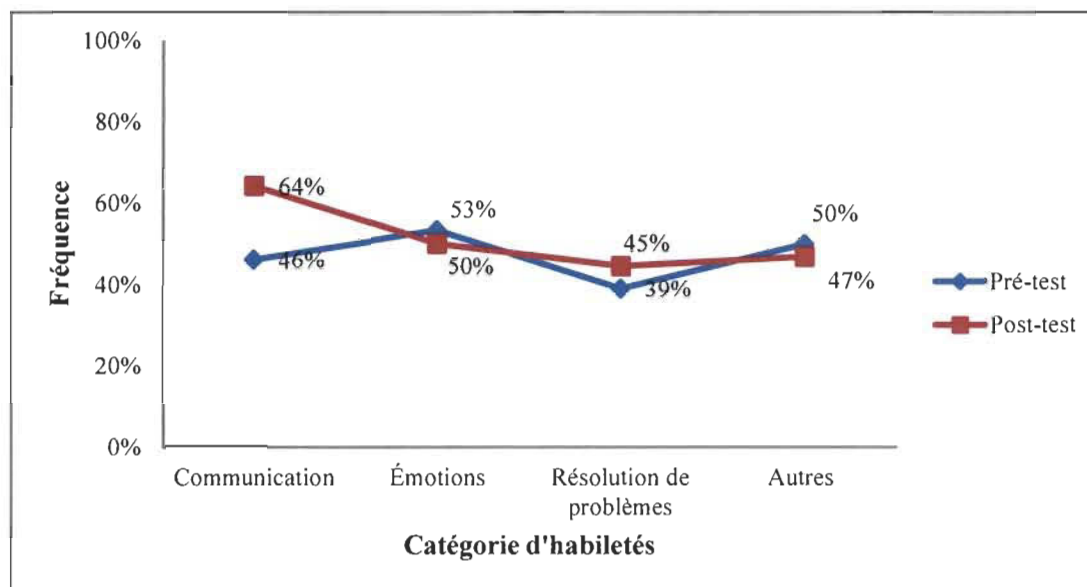


Figure 2. Habiletés sociales d'Hubert évaluées par sa tante.

Enseignante. Pour la sphère de la communication, les résultats obtenus rapportent une baisse de 6 % au post-test (voir Figure 3). Toutefois, on remarque que certains comportements notés par l'enseignante apparaissent de manière plus fréquente au post-test. Par exemple, ce jeune homme réussira à maintenir plus facilement une distance appropriée avec les autres personnes, exprimera plus souvent son opinion et demandera de répéter s'il ne comprend pas une consigne ou une affirmation.

Quant aux autres niveaux d'habiletés, les résultats ont également subi une légère diminution. Pour l'expression des émotions, bien qu'on observe une réduction en post-

test, ce garçon verbalise mieux ses propres émotions et ce, plus fréquemment. En pré-test, l'enseignante notait que le garçon identifiait rarement ses émotions mais maintenant, il montre une capacité à les identifier. Concernant la capacité de résolution de problèmes, quelques items demeurent présents mais avec une fréquence moindre qu'au pré-test. Par ailleurs, l'enseignante souligne que son élève fait preuve d'une plus grande discrétion et davantage de respect envers autrui.

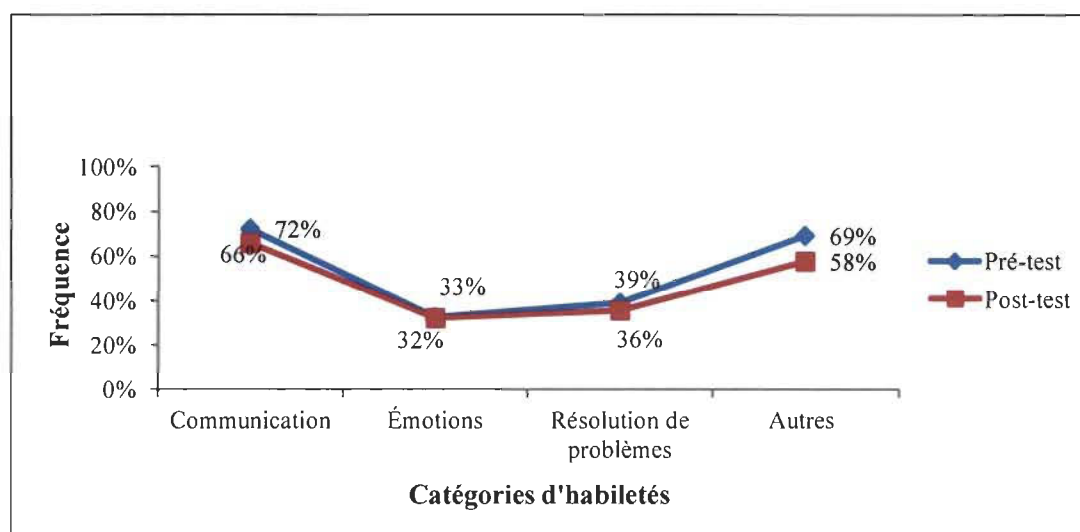


Figure 3. Habiletés sociales d'Hubert évaluées par son enseignante.

Éducatrice spécialisée. Tout d'abord, on soulève une petite augmentation en post-test pour les habiletés de communication (52 % à 55 %). Les résultats font ressortir une légère diminution en post-test au niveau de l'expression des émotions (31 % à 27 %). Toutefois, l'intervenante rapporte que ce garçon exprime mieux son opinion. Il a développé aussi un meilleur contrôle à l'égard de sa tristesse et de son agressivité et l'exprime davantage. On explique cette diminution par des items non complétés par le répondant, ce qui fait en sorte qu'ils ne peuvent être cotés et par le fait même, amènent

une baisse sur le grand total. Bref, malgré ce léger écart entre le pré- et post-test, il apparaît que l'effet du programme a été bénéfique pour ce jeune homme (voir Figure 4) selon les observations de son éducatrice spécialisée.

Quant à sa capacité à résoudre des problèmes, on note certains changements positifs tels que sa plus grande capacité à se distancier du conflit afin de pouvoir se calmer, sa capacité à demander de l'aide à une personne, à dire des excuses adaptées au problème et sa capacité à trouver des solutions adéquates afin de résoudre les conflits.

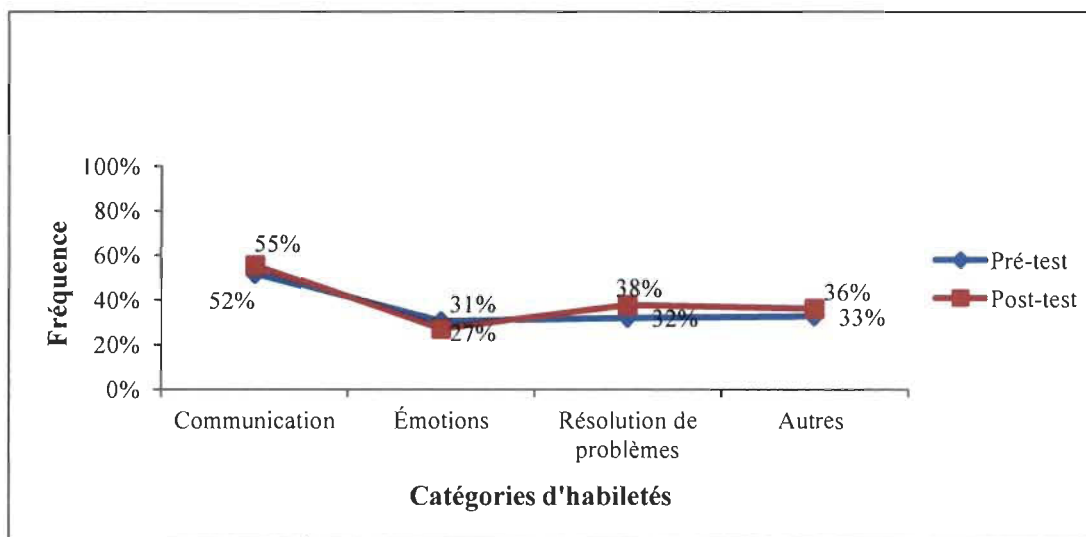


Figure 4. Habiletés sociales d'Hubert évaluées par son éducatrice spécialisée.

En conclusion, deux répondants, dont la tante et l'éducatrice spécialisée, notent une amélioration en post-test. Pour ce qui est de l'expression des émotions, aucun des répondants ne soulève une hausse importante en post-test. Ensuite, pour sa capacité de résolution de problèmes, la tante et l'éducatrice indiquent un changement positif.

Résultats de Jean

Parent. Le questionnaire d'habiletés interpersonnelles rempli par le père indique les résultats suivants pour le pré-test (voir Figure 5) : au niveau de la communication, on observe de bonnes acquisitions comparativement à celles concernant l'expression des émotions et la capacité de résolution de problèmes. Le parent indique que son garçon possède surtout des habiletés telles que « initier une conversation », « maintenir un contact visuel avec une personne pendant plusieurs secondes », « exprimer son opinion », etc. L'expression des émotions apparaît comme le secteur le plus faible. Aussi, selon le parent, ce garçon avait, avant l'application du programme, une bonne capacité à se concentrer, à partager des activités avec des amis, à réussir à se faire des amis, à se divertir seul durant une activité de loisir.

En ce qui concerne les résultats au post-test, ils n'ont pas pu être recueillis en raison du manque d'intérêt, de compréhension et de motivation du père à l'égard du programme visant l'acquisition des habiletés interpersonnelles par l'humour. Alors, les données seront essentiellement analysées auprès des autres répondants. Il faut mentionner que pour Jean, deux éducateurs intervenaient auprès de lui.

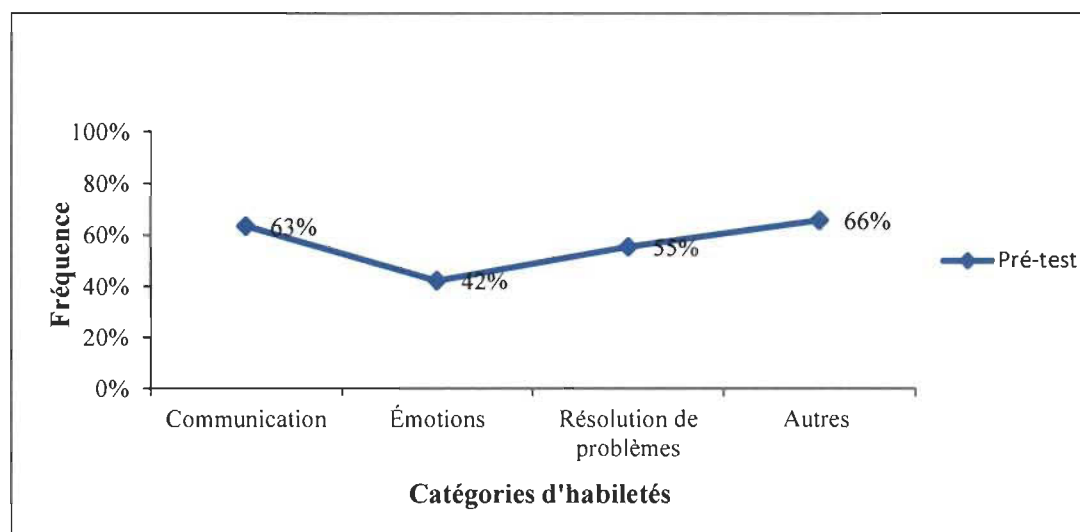


Figure 5. Habiletés sociales de Jean évaluées par son père.

Enseignante. Les résultats au pré-test démontrent que ce garçon éprouve une grande difficulté à l'égard de l'expression des émotions et de la résolution de problèmes. L'enseignante note que les acquis au niveau de la communication sont légèrement meilleurs (47 %), mais plusieurs éléments seraient à développer davantage tels que « mettre le bon ton lors d'une conversation », « écouter quelqu'un tout en lui démontrant de l'intérêt par des gestes », « poser des questions portant sur les intérêts de l'autre personne lors d'une conversation », « respecter les règles de politesse », etc.

Lors du post-test, les résultats indiquent que la communication s'est beaucoup améliorée comparativement aux résultats recueillis avant le début du programme d'habiletés. Pour ce qui est de l'expression des émotions et de la résolution de problèmes, on observe notamment une légère augmentation après le programme.

En comparant les résultats du pré- et du post-test (voir Figure 6), certains changements peuvent être constatés. Lors d'une conversation, ce garçon posait rarement des questions portant sur les intérêts de l'autre personne, alors qu'à la deuxième passation, il démontrait davantage d'intérêts lors des interactions sociales. Aussi, « écouter en démontrant de l'intérêt par des gestes » (par exemple : respecter les tours de parole, être attentif à ce que l'autre personne dit) se présente plus fréquemment à la fin du programme.

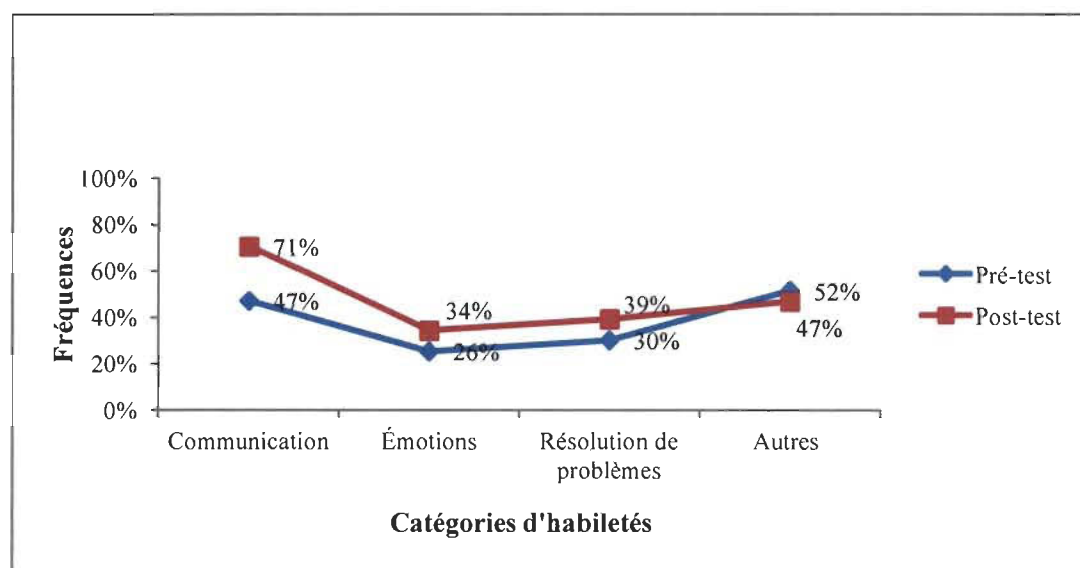


Figure 6. Habiletés sociales de Jean évaluées par son enseignante.

Éducateur spécialisé. Deux éducateurs spécialisés ont répondu au questionnaire d'habiletés. Ils interviennent conjointement auprès du jeune homme. Pour le premier professionnel, les résultats au pré-test font ressortir chez ce garçon les éléments suivants : au niveau de l'expression des émotions et de la résolution de problèmes, on note beaucoup de difficultés (25 % et 29 %). Toutefois, en ce qui concerne la

communication, on constate de meilleurs résultats (46 %). Cet intervenant rapporte aussi que ce jeune parvient à se faire régulièrement des amis du même sexe.

Quant à l'évaluation en post-test (voir Figure 7), on observe que toutes les catégories évaluées ont subi une légère amélioration (Communication : 49 %, Émotions : 29 %, Résolution de problèmes : 34 % et Autres : 60 %). On peut alors conclure à un meilleur niveau d'habiletés sociales, ce qui reflète l'effet escompté du programme. Pour ce qui est de la sphère de la communication, un éducateur spécialisé souligne deux items qui semblent se produire plus régulièrement : le maintien d'un contact visuel avec une personne pendant plusieurs secondes et le partage d'un événement survenu dans sa vie devant plusieurs personnes tandis que pour l'expression des émotions, ce jeune arrive à comprendre les émotions éprouvées par d'autres personnes et à identifier ses propres émotions de façon plus régulière. En ce qui concerne la résolution de problèmes, ce garçon accepte maintenant davantage de l'aide d'une autre personne et réalise plus régulièrement que ses actions distraient les autres et qu'il doit s'ajuster pour cesser ce comportement.

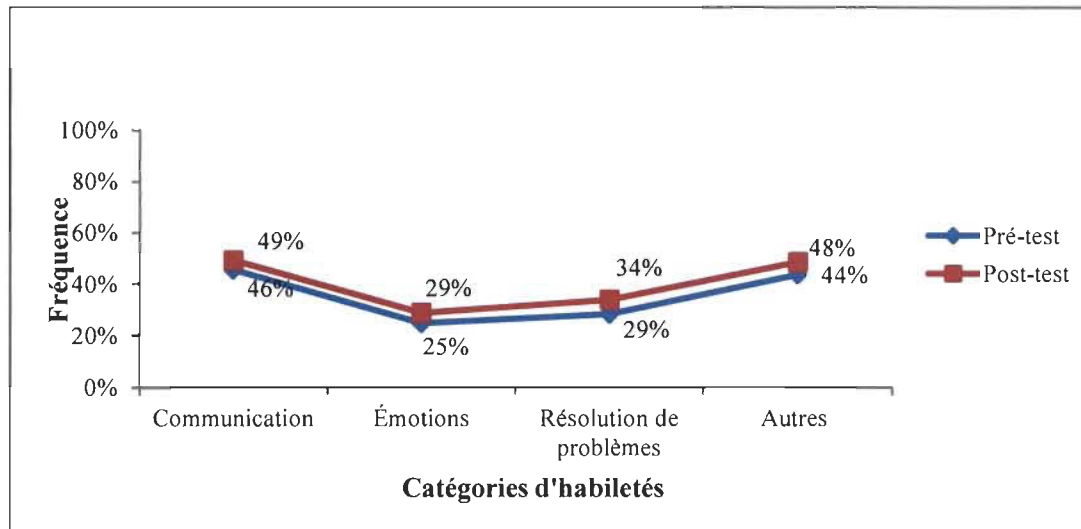


Figure 7. Habiletés sociales de Jean évaluées par son éducateur spécialisé.

Pour la seconde éducatrice spécialisée, les résultats obtenus soulèvent peu de différences entre les deux temps d'évaluation (voir Figure 8). On note même une légère diminution au post-test pour tous les niveaux d'habiletés. Toutefois, lorsqu'on examine les réponses données de façon précise, on remarque des aspects positifs observés en post-test tels qu'écouter quelqu'un tout en lui démontrant de l'intérêt par des gestes, exprimer son désaccord d'une manière plus adéquate, réaliser que ses actions peuvent distraire les autres. Cette légère diminution au post-test s'explique par le fait que certains items n'ont pas été observés par cette éducatrice, car elle travaille auprès du jeune seulement depuis peu.

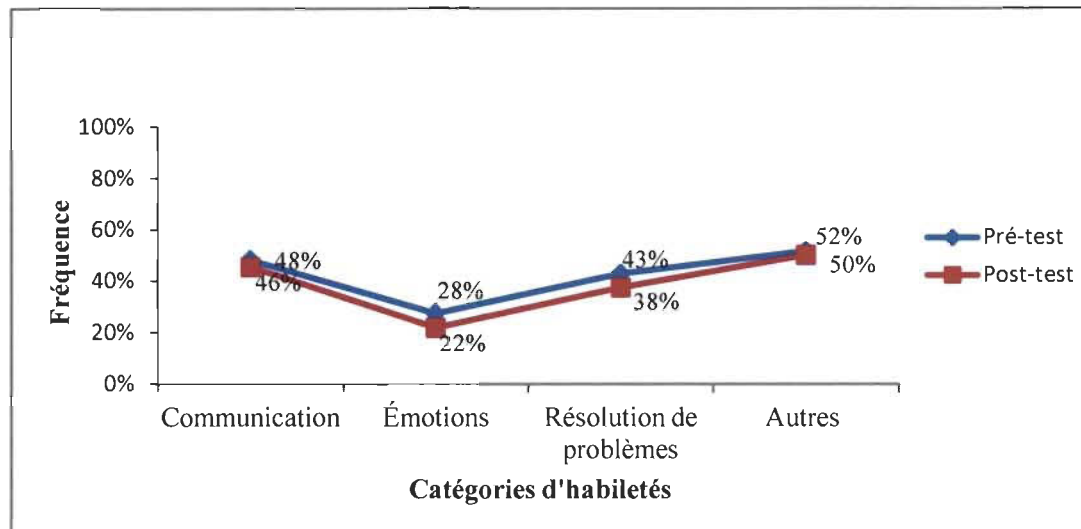


Figure 8. Habiletés sociales de Jean évaluées par son éducatrice spécialisée.

En conclusion, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée rapportent une hausse de ses habiletés de communication en post-programme. Ensuite, pour ce qui est de sa gestion des émotions et de sa capacité de résolution de problèmes, les résultats vont aussi dans le même sens. Ce fut la dernière répondante qui soulève une légère diminution en post-test.

Résultats de Rita

Parent. Le questionnaire d'habiletés interpersonnelles rempli par la mère indique des résultats intéressants à tous les niveaux d'habiletés (voir Figure 9) en post-test. Pour la sphère de la communication, Madame relève de meilleurs comportements sociaux lorsque Rita se retrouve en interaction. Par exemple, la jeune fille parviendrait à maintenir davantage une distance appropriée avec d'autres personnes. En résumé, on constate un plus grand respect à l'égard des autres (écoute quelqu'un tout lui démontrant de l'intérêt par des gestes, demande de répéter si elle ne comprend pas et converse plus

fréquemment avec quelqu'un tout en restant dans le sujet abordé). Quant à l'expression des émotions, Rita identifiera plus régulièrement ce qu'elle ressent à son entourage. Les résultats au post-test rapportent aussi que cette jeune fille exprime de façon plus adéquate ses sentiments tels que son enthousiasme, sa joie, son mécontentement, sa colère, sa frustration, son rejet ou sa vulnérabilité. Pour l'expression de sa colère ou de son agressivité, sa mère explique que Rita la verbalise davantage au lieu d'être impulsive. De plus, elle note une plus grande réciprocité dans ses interactions (par exemple : partager la joie d'une personne, réagir adéquatement lorsque quelqu'un manifeste de la colère, soutenir adéquatement un de ses amis si celui-ci vit des difficultés personnelles ou familiales).

Concernant la résolution de problèmes, on note une meilleure capacité comparativement à ce qui était observé avant de débiter ce programme. Par exemple, lors d'un conflit, elle reconnaît davantage ses torts.

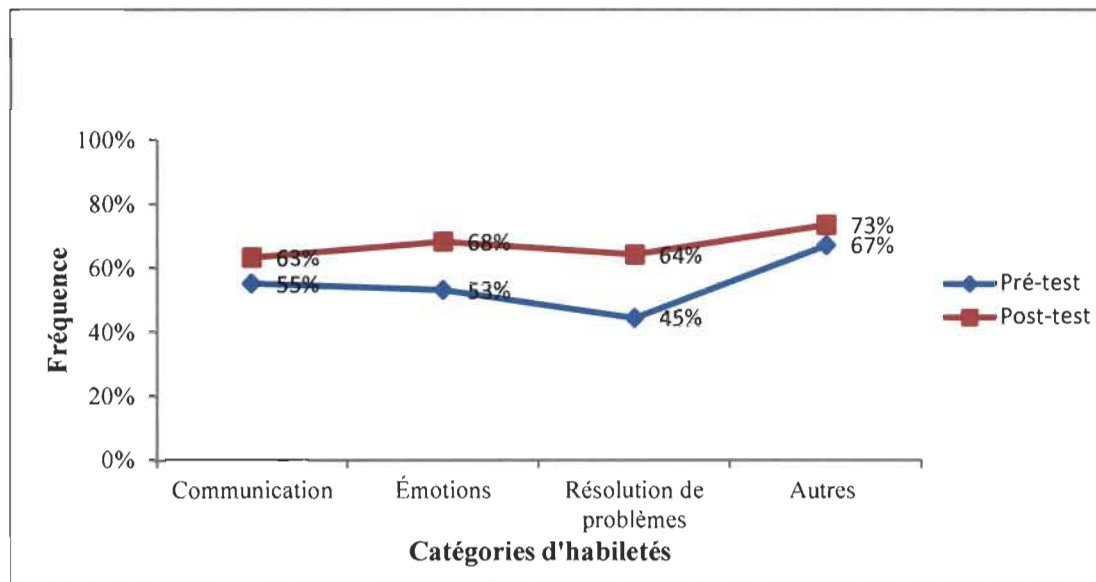


Figure 9. Habiletés sociales de Rita évaluées par sa mère.

Enseignant. En ce qui concerne la sphère de la communication, les résultats obtenus rapportent une baisse de 11 % au post-test (voir Figure 10). Certains items demeurent présents mais avec une fréquence moindre qu'au pré-test (par exemple : parler en face de la personne à laquelle on s'adresse, converser avec quelqu'un tout en regardant la personne, conclure la conversation si l'autre personne semble vouloir s'en aller).

Pour les autres niveaux d'habiletés sociales, on note une bonne amélioration au post-test. Concernant l'expression des émotions, on remarque une différence considérable entre les deux temps de mesure (55 % au pré-test et 75 % au post-test). Cet enseignant constate que Rita exprime plus adéquatement ses sentiments de manière non

verbale et verbale et ce, pour un large spectre d'émotions (par exemple : joie, colère, impulsivité, fatigue, fierté, inquiétude, déception, découragement, etc.). Aussi, comme la famille, l'enseignant relève une plus grande réciprocité sociale. Quant à sa capacité de résolution de problèmes, il observe qu'elle réussit plus facilement à reconnaître ses torts et à les nommer. En situation conflictuelle, il lui arrive plus fréquemment de présenter des excuses adaptées au conflit. Par ailleurs, elle fait preuve d'une plus grande discrétion et de respect envers les autres tant dans ses propos que dans ses attitudes et comportements.

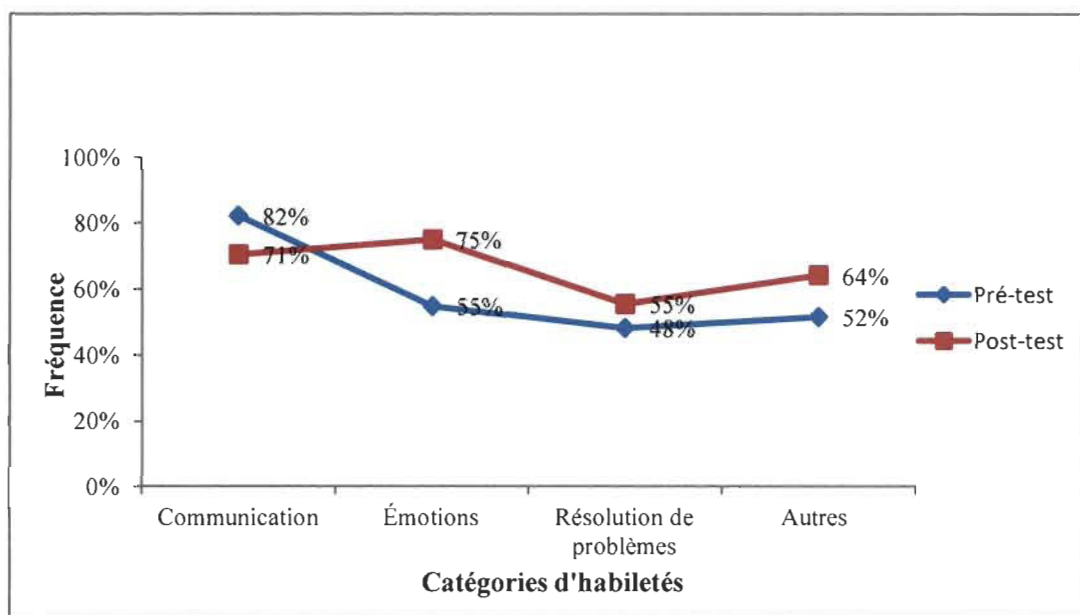


Figure 10. Habiletés sociales de Rita évaluées par son enseignant.

Éducatrice spécialisée. Les observations de l'éducatrice spécialisée font ressortir de meilleurs résultats à tous les niveaux d'habiletés en post-test (voir Figure 11). Pour la communication, les items les plus significatifs sont : converser avec quelqu'un tout en

restant dans le sujet abordé, répondre de façon appropriée sans changer de sujet, conclure la conversation si l'autre personne semble vouloir s'en aller, sourire en réponse à un sourire ou à une attention d'une autre personne. Quant à l'expression des émotions, l'éducatrice constate une meilleure identification de ses émotions et une expression plus adéquate.

Pour sa capacité de résolution de problèmes, on remarque que la fréquence de certains comportements est plus régulière lorsqu'elle se retrouve en situation de conflit. Rita aura tendance à davantage discuter afin de trouver une solution avec les autres, elle acceptera de l'aide et surtout, elle parviendra à reconnaître ses torts. Elle respectera aussi plus facilement les consignes et participera même si elle n'aime pas l'activité proposée. Bref, en post-test, elle réussira à maintenir davantage des liens amicaux et acceptera la critique.

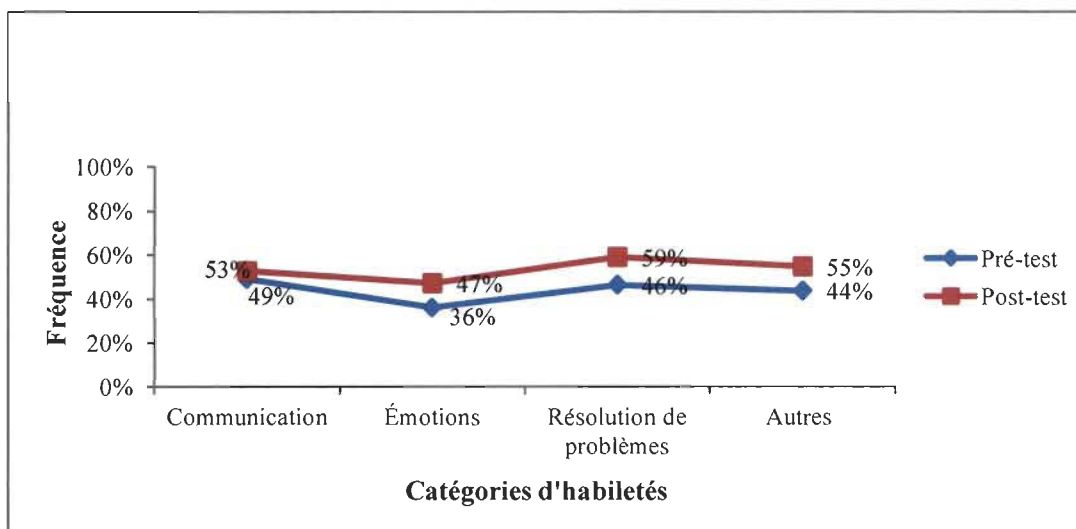


Figure 11. Habiletés sociales de Rita évaluées par son éducatrice spécialisée.

En conclusion, les résultats font ressortir que deux répondants sur trois observent une amélioration concernant l'acquisition d'habiletés de communication après l'implantation du programme. Ensuite, tous les répondants vont dans le même sens pour affirmer un changement positif pour l'acquisition d'habiletés de résolution de problèmes et de l'expression des émotions.

Résultats de France

Parent. Le questionnaire d'habiletés interpersonnelles rempli par la mère indique des résultats significatifs à deux niveaux particuliers d'habiletés (voir Figure 12). Pour la sphère de la communication, Madame rapporte que sa fille réussit à initier une conversation plus fréquemment comparativement aux résultats obtenus en pré-test. Elle indique que France exprime maintenant son opinion plus régulièrement, selon les observations du post-test. Bref, une aisance à entrer en communication se remarque davantage en post-test. Un respect à l'égard d'autrui est aussi plus souvent observé par la mère à la fin du programme d'habiletés sociales (par exemple : écouter quelqu'un tout en lui démontrant de l'intérêt par des gestes, converser avec quelqu'un tout en attendant son tour pour parler, ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne est occupée, maintenir une distance appropriée avec les autres). Si nous résumons les résultats recueillis par la mère, on constate que sa fille démontre une meilleure réciprocité sociale.

Lors du post-test, les résultats indiquent aussi que l'acquisition de l'expression des émotions s'est beaucoup améliorée comparativement aux résultats obtenus avant le début du programme d'habiletés par l'humour. On constate que la fréquence d'expression de certaines émotions est augmentée, notamment pour l'expression adéquate des sentiments de manière non verbale. En post-test, France exprimera plus facilement des sentiments tels que sa déception, sa peine, sa colère, sa peur, sa timidité, sa méfiance et son découragement. Quant à l'expression adéquate de ses émotions d'une façon verbale, on note aussi des changements significatifs. Au post-test, son expression émotionnelle démontre une amélioration considérable (par exemple : France exprime plus adéquatement sa nervosité, sa fierté, son inquiétude, sa méfiance).

Une légère baisse de la résolution de problèmes est observée par la mère en post-test. Toutefois, certains items ont quand même subi un changement positif lors de la fin du programme (par exemple : demander de l'aide, discuter avant de trouver une solution avec l'autre, être capable de trouver des solutions adéquates afin de résoudre les conflits, bien respecter les consignes et bien participer même si elle n'aime pas l'activité proposée).

Finalement, en post-test, la mère souligne que sa fille démontre une meilleure capacité d'adaptation au changement et accepte davantage les critiques.

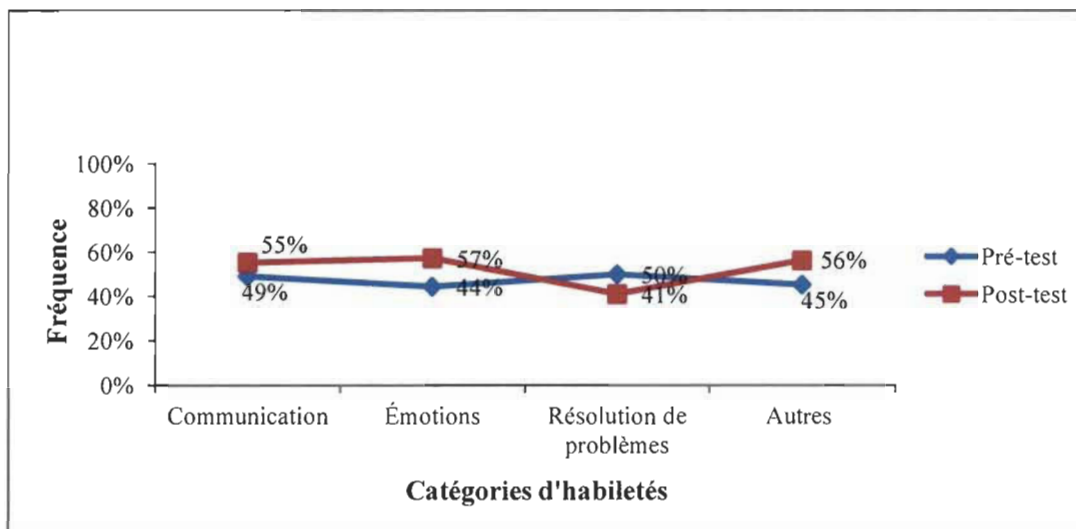


Figure 12. Habiletés sociales de France évaluées par sa mère.

Enseignante. Les résultats au pré-test (voir Figure 13) démontrent que cette jeune fille avait déjà développé certaines habiletés de communication telles que « maintenir un contact visuel avec une personne pendant plusieurs secondes », « sourire en réponse à un sourire ou à une attention d'une autre personne », « bien articuler lors d'une conversation », « ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne est occupée », « ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne n'est pas intéressée », « maintenir une distance appropriée avec les autres », « respecter les règles de politesse ». Malgré une diminution en post-test (Figure 12), on constate que plusieurs habiletés de communication demeurent présentes et se sont même améliorées et ce, d'une façon régulière. Par exemple, France réussit à maintenir le bon ton lors d'une conversation, donne des informations claires et structurées lors d'une conversation, parle en face de la personne à laquelle elle s'adresse, raconte une anecdote ou un événement

survenu dans sa vie devant plusieurs personnes et pose des questions portant sur les intérêts de l'autre personne lors d'une conversation.

Quant à l'expression des émotions, on note peu de différences significatives entre les deux passations. Selon son enseignante, France exprime rarement ses sentiments. Toutefois, en post-test, elle souligne qu'elle réussit à exprimer adéquatement sa timidité/gêne plus régulièrement. À la fin de ce programme, on constate aussi un meilleur contrôle de sa colère et une meilleure expression de cette émotion (face à un changement dérangeant, face à un interdit) selon les observations de son enseignante.

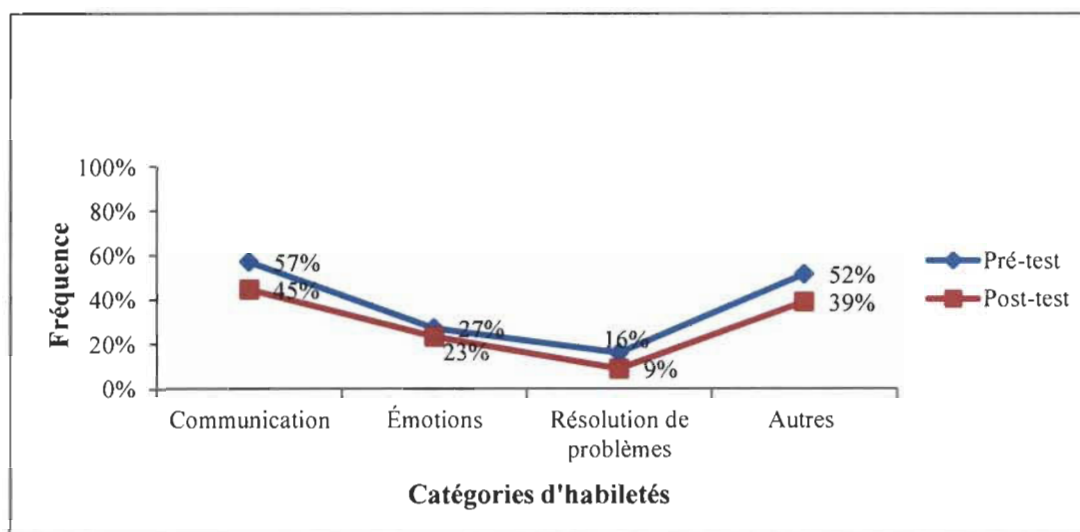


Figure 13. Habiletés sociales de France évaluées par son enseignante.

Éducateur spécialisé. En comparant les résultats du pré- et du post-test (voir Figure 14), certains changements peuvent être constatés. Lors d'une conversation, on note de fortes améliorations au niveau de certains items (par exemple, « n'engage pas une conversation avec quelqu'un si cette personne n'est pas intéressée », « répond de façon

appropriée sans changer de sujet », « raconte une anecdote ou un événement survenu dans sa vie devant plusieurs personnes », « conclut la conversation si l'autre personne semble vouloir s'en aller »).

Pour l'expression des émotions, on constate, tant au pré- qu'au post-test, plusieurs items auquel l'éducateur n'a pas répondu. Il s'agit surtout de ceux concernant l'expression adéquate de ses sentiments de manière non verbale et verbale. Toutefois, à la seconde passation, on observe une meilleure acquisition au niveau de l'expression adéquate des sentiments de joie, de tristesse, de timidité et de méfiance selon l'éducateur. Aussi, en post-test, l'éducateur note que France réagirait mieux lorsque quelqu'un manifeste de la colère.

Quant à sa capacité de résolution de problèmes, l'éducateur spécialisé rapporte une augmentation en post-test (25 % de plus qu'en pré-test). Voici les items qui ont, selon lui, subi un changement positif à la fin du programme : « discuter afin de trouver une solution avec l'autre », « accepter l'aide d'une autre personne », « reconnaître qu'elle a tort », « dire des excuses adaptées au problème ou au conflit ».

Finalement, l'éducateur spécialisé remarque que France réussit à se faire des amis du même sexe plus fréquemment en post-test. Il relève aussi qu'elle fera preuve de davantage de discrétion et de respect envers autrui dans ses attitudes et comportements.

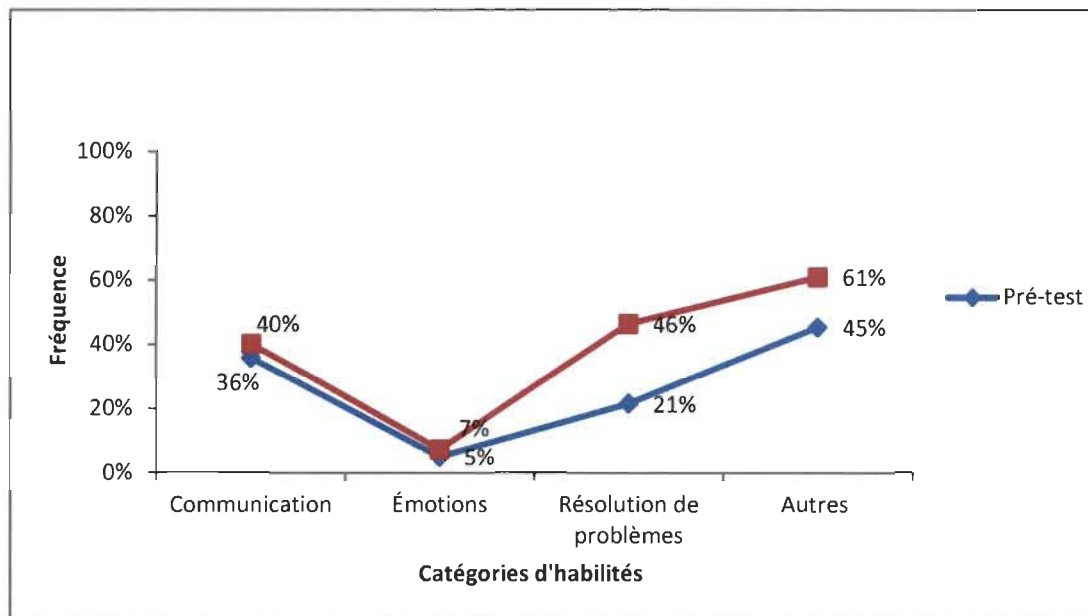


Figure 14. Habiletés sociales de France évaluées par son éducateur spécialisé.

En conclusion, on relate que deux répondants sur trois indiquent une hausse au niveau de son acquisition d'habiletés de communication en post-test. En ce qui concerne les habiletés reliées aux émotions, sa mère et l'éducateur spécialisé rapportent des changements positifs en post-test. Seul l'éducateur spécialisé observe des améliorations concernant les habiletés de résolution de problèmes.

Résultats de Denis

Parent. Le questionnaire d'habiletés sociales rempli par sa mère met en évidence plusieurs résultats positifs illustrés dans la Figure 15. Concernant la dimension de la communication, une légère diminution est notée au post-test. On constate par contre que la fréquence de certains items a diminué d'intensité passant de « fréquemment » à

« régulièrement ». De façon plus précise, en post-test, Madame rapporte que Denis réussit davantage à ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne n'est pas intéressée. La mère soulève que depuis quelques semaines, son garçon exprime plus son opinion, ce qui facilite davantage le fonctionnement à la maison, selon les observations de Madame.

Quant à l'expression des émotions, les résultats ont subi une légère amélioration en post-test (67 % à 69 %). Pour ce qui est de sa compréhension des émotions, Selon la mère, Denis fait plus fréquemment preuve d'une meilleure compréhension des émotions éprouvées par les autres personnes qui l'entourent. De plus, en post-test, il est possible d'observer que Denis réagit plus adéquatement lorsque quelqu'un manifeste de la colère, selon les réponses de Madame. Il sera aussi plus facile pour Denis de soutenir un de ses amis si celui-ci vit des difficultés personnelles ou familiales.

En ce qui concerne la capacité de résolution de problèmes, les résultats de son garçon révèlent une bonne hausse après l'implantation du programme (59 % à 71 %). De façon générale, Denis prend maintenant le temps d'écouter l'autre et de le comprendre, est davantage capable de se distancier du conflit ou du problème afin de pouvoir se calmer et discute plus du problème pour être capable de le résoudre. De plus, selon la mère, Denis utilise plus le « je » au lieu du « tu » pour dire de ce qu'il ressent. La mère note que son garçon est davantage porté à se faire des amis et à entretenir ses amitiés.

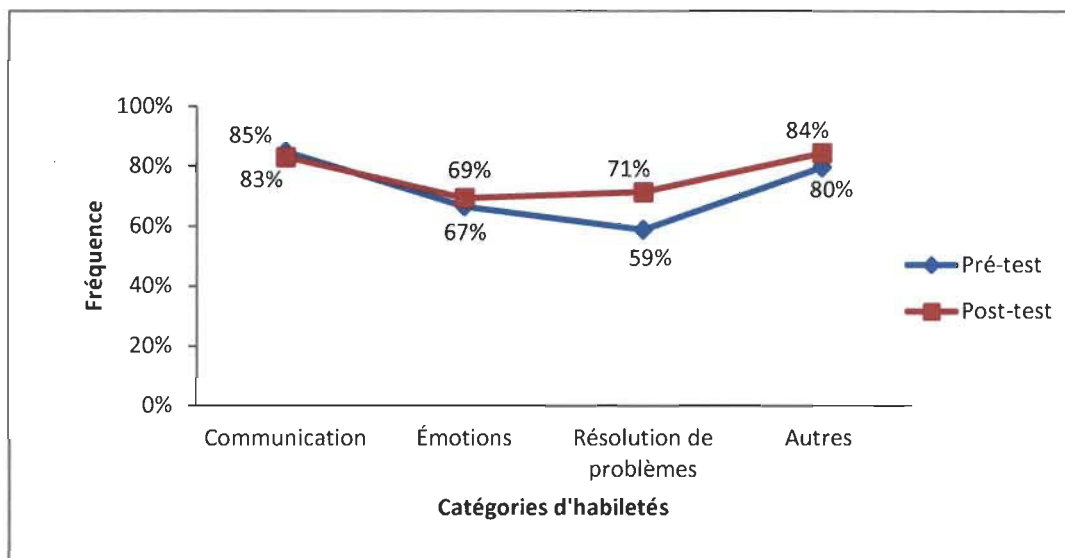


Figure 15. Habiletés sociales de Denis évaluées par sa mère.

Enseignante. Il est possible d'observer une légère amélioration pour la sphère de la communication et de la gestion des émotions. D'une manière plus précise, l'enseignante constate que Denis parle de lui plus facilement, arrive à converser avec quelqu'un tout en attendant son tour pour parler et surtout, termine une conversation de façon appropriée. Pour la gestion des émotions, le garçon a maintenant tendance à mieux contrôler sa colère et à l'exprimer de façon adéquate. Il sera en mesure de mieux discriminer diverses expressions faciales chez les autres, selon les observations de Madame.

Pour l'habileté de résolution de problèmes, les résultats obtenus rapportent une légère baisse de 3 % au post-test (voir Figure 16). On remarque que certains comportements notés par l'enseignante, apparaissent de manière identique tant au pré-

test qu'au post-test (ex. : être tout autant capable de prendre une distance du conflit afin de pouvoir se calmer, reconnaître qu'il a tort, discuter du problème pour être capable de le résoudre). Madame rapporte que ce jeune homme prend plus le temps pour écouter l'autre et le comprendre.

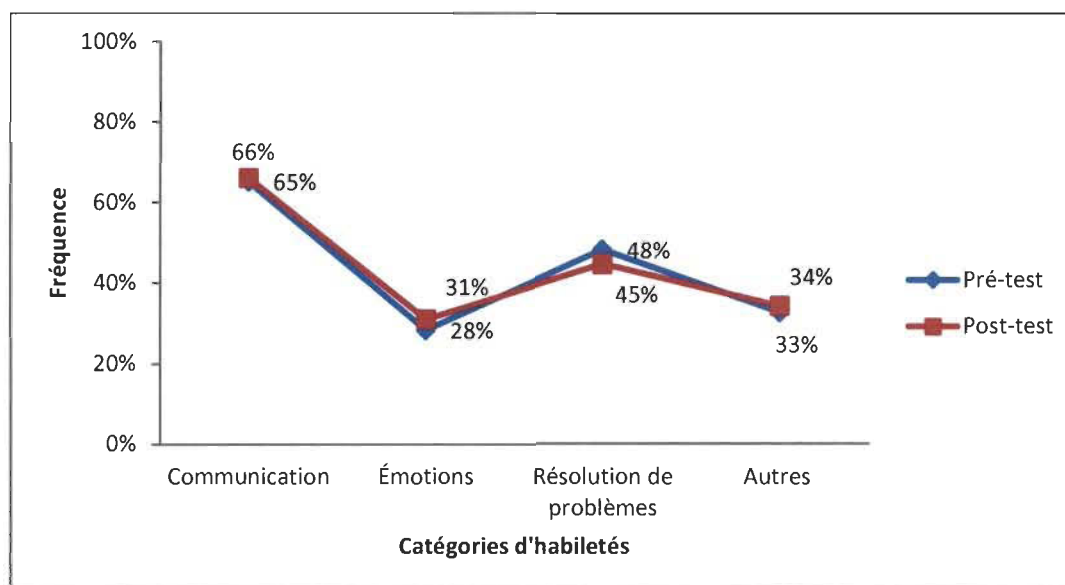


Figure 16. Habiletés sociales de Denis évaluées par son enseignante.

Éducateur spécialisé. Les résultats font ressortir une légère augmentation en post-test au niveau de la communication (55 % à 59 %) et de l'expression des émotions (28 % à 31 %). (voir Figure 17) L'intervenant rapporte que ce garçon arrive davantage à maintenir un contact visuel avec une personne, à saluer de façon verbale et non verbale en rencontrant quelqu'un, arrive plus facilement à ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne est occupée ou si elle n'est pas intéressée. Denis parvient à exprimer plus adéquatement ses émotions de manière verbale en post-test. Selon son éducateur, en pré-test, Denis manifestait peu ses émotions. Il va aussi être meilleur pour

contrôler sa colère et sa peine. Denis va discriminer plus rapidement et facilement plusieurs émotions faciales chez les autres.

Quant à sa capacité à résoudre des problèmes, on note des changements positifs tels que demander plus facilement de l'aide et accepter dorénavant de l'aide d'une autre personne.

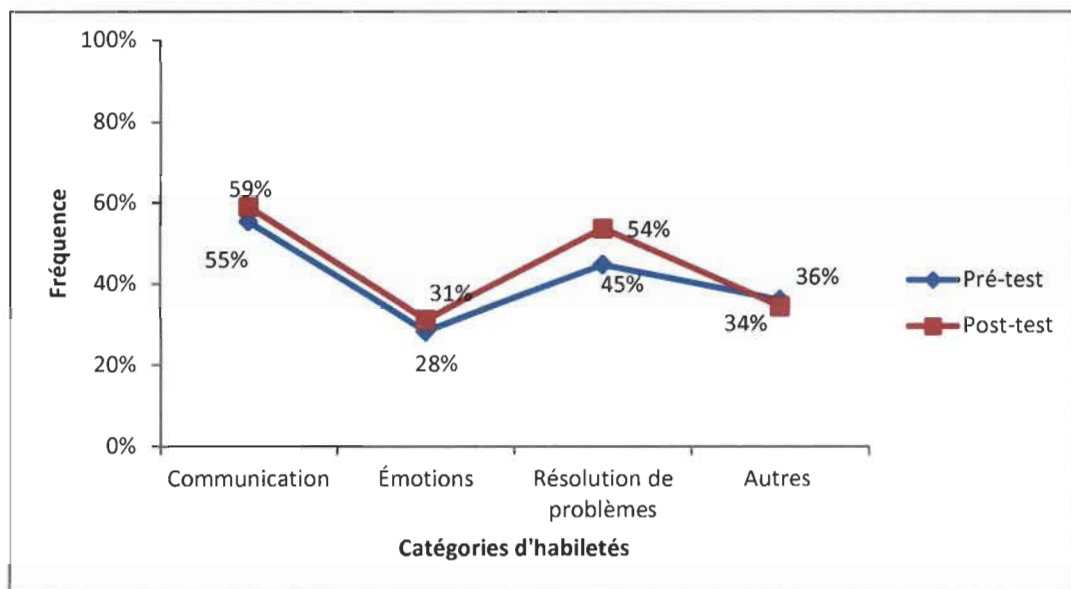


Figure 17. Habiletés sociales de Denis évaluées par son éducateur spécialisé.

En conclusion, pour ce jeune, tous les répondants sont unanimes pour dire qu'en post-test, toutes les habiletés ciblées par la recherche ont subi des améliorations.

Analyse qualitative des habiletés sociales de chaque jeune participant au programme

Comme mentionné dans la section *Méthode*, chaque jeune avait des habiletés sociales spécifiques à développer, à consolider ou à renforcer tout au long du programme d'habiletés sociales. Ces habiletés ciblées ont été identifiées à l'aide des questionnaires d'habiletés en pré-test, des rencontres d'accueil avec les parents et des observations préalables. Cette section permettra de faire un portrait exhaustif de chaque jeune après le programme en fonction de leurs propres objectifs individuels (voir le Tableau 1 en référence).

Résultats d'Hubert

Pour la sphère de la communication, Hubert est parvenu à développer davantage d'interactions avec les autres membres du groupe, à poser des questions portant sur les intérêts des autres personnes et finalement, à exprimer plus son opinion au groupe. Selon les observations notées, ces habiletés ont subi un changement positif vers la sixième séance. Pour ce qui est de donner des informations claires et structurées lors d'une conversation, cette habileté semble être en voie d'émergence pour Hubert.

Ensuite, pour l'expression des émotions, Hubert a réussi à améliorer plus spécifiquement sa gestion de sa frustration et son agressivité. Selon les résultats obtenus, cette habileté est en voie d'acquisition. Pour ce qui est d'exprimer adéquatement son impatience de façon verbale ou non verbale, elle est en phase de consolidation, ce qui aidera Hubert dans ses relations interpersonnelles.

Pour sa capacité de résolution de problèmes, ce garçon a développé de bonnes stratégies pour faire face aux conflits. À la fin du programme d'habiletés, on note une facilité à trouver des solutions adéquates pour résoudre des conflits (ex. : dans les improvisations, il trouvait régulièrement de bonnes idées pour régler la situation présentée). Par la suite, en début de programme, il était très difficile pour Hubert de réaliser que ses comportements ou actions pouvaient déranger les autres. Progressivement, il est possible d'observer des améliorations considérables sur ce plan.

Finalement, d'autres habiletés sociales ont été acquises par Hubert lors de l'implantation du programme. Son implication et sa participation dans les activités furent davantage remarquées vers la sixième séance. À partir de la moitié du programme, Hubert démontrait une meilleure présence. Enfin, au sujet du respect envers les autres, il s'est beaucoup amélioré et avait à cœur de s'améliorer à toutes les séances.

Résultats de Jean

Pour la sphère de la communication, Jean avait beaucoup d'efforts à fournir pour s'améliorer, car c'était un garçon qui respectait très peu les autres au début du programme d'habiletés. Il était davantage centré sur lui. Il a réussi à atteindre des objectifs au niveau des habiletés de communication. Son attention envers les autres et son intérêt se sont développés progressivement. À la fin du programme, on notait une meilleure attention de sa part quand les autres personnes s'exprimaient et même quand l'animatrice-chercheuse expliquait les consignes de l'activité. De plus, en ce qui

concerne sa capacité à poser des questions, cette habileté est encore en voie d'amélioration mais on observe une meilleure capacité pour l'utiliser.

Ensuite, pour son habileté à exprimer et à gérer ses émotions, Jean devait au départ améliorer sa capacité à mieux exprimer son impulsivité, son désaccord et son impatience. D'une part, pour son impulsivité, il est évident de voir des changements positifs dans ses comportements impulsifs. Toutefois, pour l'expression de son impatience et son désaccord, il a été difficile pour Jean à consolider ces habiletés. Il était souvent réfractaire à nos propositions.

Pour sa capacité de résolution de problèmes, Jean s'est nettement amélioré. Même s'il pouvait défier l'autorité de l'animatrice-chercheuse, plus le programme approchait de la fin, plus il avait tendance à respecter les consignes et les règles du groupe. Jean a aussi appris à accepter la critique de façon positive (par exemple : il réagissait mieux lorsqu'un jeune lui proposait une autre idée). En début de programme, son niveau attentionnel était très variable. On a constaté à la fin du programme que Jean démontrait une meilleure concentration. Enfin, pour le respect des autres, les observations sont partagées. Parfois, il est respectueux et à d'autres moments, il devient plus agressif envers les autres.

Résultats de Rita

Pour la communication, deux habiletés ciblées sur quatre ont démontré des changements considérables. À la fin du programme, Rita respectait vraiment mieux les tours de parole et répondait de façon plus mature et appropriée. Pour les deux autres habiletés ciblées pour Rita (accepter de parler après les autres et parler moins fort), elles sont en voie d'être acquises par cette jeune.

Ensuite, dès le début du programme, il était très difficile pour Rita de bien doser son enthousiasme ou sa spontanéité. Elle l'exprimait de façon exagérée et parfois même démesurée. Vers la fin du programme (huitième séance), des changements positifs se sont opérés.

Dès le début du programme, il était possible de constater que Rita vivait de la difficulté à se distancier du conflit ou d'une situation conflictuelle afin de pouvoir se calmer, à se défendre adéquatement face aux autres jeunes qui la taquinaient et à réaliser que ses actions distraient les autres. De plus, deux garçons du groupe (Jean et Hubert) avaient tendance à la taquiner ou à la contrarier jusqu'à ce qu'elle soit en colère. Progressivement, on a observé un vent de changement chez Rita concernant sa capacité à gérer les différends et les taquineries des autres. Finalement, on note aussi une meilleure capacité à maintenir une distance appropriée avec les autres comparativement au tout début des séances.

Résultats de France

La sphère de la communication était importante à travailler pour France. Lorsqu'on examine plus précisément les habiletés de communication ciblées pour cette jeune, on constate tout de même une belle progression concernant ses habiletés sociales. Tout d'abord, lors des premières rencontres, il était très difficile d'avoir une réponse à nos salutations au début de la séance. Elle demeurait très timide autant avec les autres qu'avec l'animatrice-chercheuse. Pour ce qui est d'exprimer son opinion : pour une bonne partie du programme, France n'osait pas le faire mais à quelques reprises, vers les septième et huitième séances, elle a partagé son idée et a même posé une question à un autre jeune. Ensuite, pour l'intérêt qu'elle porte aux autres, elle a intégré rapidement cette habileté sociale. Pour l'habileté suivante, demander de répéter si elle ne comprend pas, elle a été très peu observée chez France.

Par la suite, pour l'expression adéquate des émotions, ses habiletés ont évolué positivement tout au long de l'implantation du programme. Au niveau de l'identification de ses émotions, on relate que vers la fin du programme d'habiletés, elle avait tendance à le faire spontanément sans accompagnement. Par exemple, elle a été capable de partager au groupe comment elle réussissait à gérer sa colère en faisant la démonstration d'une technique de respiration. Cette technique a été pratiquée par le groupe après l'explication de France. Pour l'apprentissage à distinguer et à exprimer adéquatement diverses émotions, France, avec l'aide de Rita, a participé aux activités qui traitaient ce thème.

Pour sa capacité de résolution de problèmes, France l'a très peu exploitée dans le programme. Toutefois, lors de l'apprentissage des étapes de la résolution de problèmes, elle a bien participé avec son coéquipier, Denis. Il est possible aussi d'affirmer qu'elle a développé une certaine aisance dans le groupe.

Résultats de Denis

De façon générale, Denis a bien réussi à consolider ses habiletés de communication au cours de l'expérimentation du programme d'habiletés. Il a bien atteint ses trois objectifs : respecter les tours de parole et ne pas parler en même temps que les autres, exprimer sa propre opinion et être attentif aux autres quand ils parlent. Plus le programme avançait, plus les habiletés de communication de Denis s'amélioraient.

Ensuite, pour l'expression des émotions, Denis était réticent à faire l'activité « *raconte-moi ton émotion du jour* ». Il aimait bien écouter les autres mais quand c'était son tour, il ne voulait pas participer. Progressivement, à partir de la quatrième séance, il réussissait à bien le faire et a toujours donné des explications à l'émotion choisie. Denis est parvenu à prendre sa place à l'intérieur du groupe de façon très positive.

Finalement, pour sa capacité de résolution de problèmes, Denis a bien intégré cette habileté (discuter afin de trouver une solution aux problèmes) car à la fin du programme d'habiletés, il était possible d'affirmer que son habileté était en émergence et même en voie d'être acquise.

Analyse de la grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme

La grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme visant l'acquisition d'habiletés sociales par l'humour a été complétée à la toute fin de l'implantation du programme par l'animatrice-chercheure et les deux observatrices. Cette section fait état des résultats globaux pour chaque jeune concernant les cinq types d'humour évalués par le programme :

- 1) Appréciation de l'humour;
- 2) Production de l'humour;
- 3) Humour affiliatif;
- 4) Humour adaptatif;
- 5) Humour inapproprié.

Résultats d'Hubert

Tout au long du programme, il a été possible de voir une belle évolution concernant son appréciation de l'humour. Plus les séances s'écoulaient, plus Hubert appréciait les choses ou les situations qui généraient de l'humour, selon l'animatrice-chercheure et les deux observatrices. En plus, il démontrait une plus grande capacité à percevoir l'humour chez les autres participants du groupe. À la fin du programme, on a constaté que ce jeune homme pouvait démontrer une réciprocité relationnelle quand une autre personne produisait un contenu humoristique. Ce comportement était très difficile à identifier chez Hubert au cours des premières séances. Il avait très peu de réciprocité sociale avec le groupe, même avec des jeunes qu'il côtoyait régulièrement dans son quotidien.

Pour ce qui est de sa production d'humour, Hubert s'est littéralement épanoui à travers l'implantation du programme. De façon progressive, lors de certaines activités telles que l'improvisation, il a développé une capacité à produire de l'humour dans le groupe (par exemple : il pouvait faire rire les autres par son attitude ou paroles de manière adéquate). Les autres jeunes du groupe, surtout Rita et France, le trouvaient vraiment hilarant, ce qui encourageait spontanément Hubert à continuer dans le même sens. Hubert a pris conscience à un certain moment de sa capacité à produire de l'humour, ce qui a provoqué en lui un intérêt grandissant pour l'humour. Vers la fin du programme d'habiletés, Hubert était davantage proactif dans le groupe et on le sentait moins isolé. En début de programme, Hubert avait aussi tendance à utiliser l'humour moins adéquatement (par exemple : essayait d'exprimer des propos humoristiques, mais était souvent maladroit ou hors sujet dans ce qu'il disait ou même voire parfois méchant). À un moment donné, vers la deuxième ou troisième rencontre, il a dit à France, qui est une jeune très introvertie : « *t'es-tu muette ou quoi?* » sur un ton agressif. Mais ce genre de commentaire provenant d'Hubert fut très peu observé vers les dernières rencontres. L'utilisation de l'humour inapproprié a été employée parfois par Hubert, mais on a constaté une diminution à la fin du programme.

De façon générale, les résultats de la grille complétée rapportent qu'Hubert ressent davantage du plaisir à rire ou à s'amuser avec les autres jeunes du groupe, prend mieux plaisir à faire rire les autres personnes du groupe. Aussi, Hubert a un tempérament très susceptible mais à la grande surprise de l'animatrice et des observatrices, il a développé

une capacité à rire de lui-même, ce qui nous a bien fait rire à quelques reprises. Bref, nous pouvons alors affirmer que le garçon s'est développé un humour affiliatif à la fin du programme d'habiletés.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'humour adaptatif, Hubert a réussi à employer de plus en plus l'humour comme stratégie d'adaptation. Par exemple, pour exprimer son opinion, il essayait de produire de l'humour adéquatement pour attirer l'attention du groupe, ce qui fonctionnait souvent.

Résultats de Jean

Au cours du programme, Jean était un garçon qui avait une facilité à apprécier les choses ou les situations qui généraient de l'humour. Même si Jean avait tendance à ne pas vouloir participer, il était capable de mieux apprécier le contenu humoristique. Toutefois, il était davantage centré sur lui, ce qui lui amenait une difficulté à percevoir l'humour chez les autres participants du groupe. De façon générale, c'est un garçon qui aime rire, et il le faisait de plus en plus à la fin du programme d'habiletés. Au début, il voulait rarement participer car il trouvait ça « trop bébé » selon ses dires. Mais progressivement, on a constaté que Jean participait spontanément aux activités proposées et manifestait un certain intérêt pour le programme. À la fin du programme, il a demandé si c'était possible de le refaire l'année prochaine, ce qui est très surprenant comme demande car Jean était un garçon quand même réfractaire à plusieurs activités.

De façon générale, on observe qu'il a développé une habileté à produire de l'humour dans le groupe. Bien qu'il éprouvait de la difficulté à bien organiser sa pensée ou bien structurer ses propos, il est parvenu à bien s'intégrer au groupe, selon l'animatrice-chercheure et les deux observatrices.

Comme mentionné antérieurement, Jean vit des difficultés relationnelles et adopte généralement des comportements davantage agressifs. Ce programme d'habiletés basé sur l'humour a permis d'apprendre à ressentir du plaisir à rire et à s'amuser avec les autres jeunes du groupe. Il a développé une belle complicité avec Denis tout au long des séances. Parfois, il avait même tendance à faire rire les autres dans le but de déranger l'animatrice-chercheure. Il parvenait à influencer certains jeunes (Rita et Denis) dans ses manigances, ce qui amenait un désordre dans l'activité en cours.

Pour ce qui est de l'humour inapproprié ou agressif, Jean était le seul jeune du groupe à utiliser ce type d'humour plus régulièrement. Par exemple, il pouvait défier les règles établies en faisant rire le groupe ou faisait rire pour tout simplement déranger la dynamique du groupe. Il faut dire que Jean a des problèmes d'opposition importants à l'école de façon générale.

Résultats de Rita

De nature, Rita est une jeune fille qui apprécie l'humour et ce, même avant le début du programme d'habiletés sociales. Elle a tendance à rire facilement. Rita est vraiment

ricaneuse et son rire est contagieux. Lorsqu'elle rit, on a tout simplement le goût de rire avec elle. Il est possible d'affirmer à la fin de l'implantation du programme que Rita est une jeune naturellement humoristique. Pour sa capacité à produire l'humour, elle arrivait à initier des comportements humoristiques dans les activités par son attitude. Ses comportements faisaient davantage réagir France l'introvertie. En début de programme, elle prenait beaucoup de place, ne respectait pas la place des autres dans le groupe et voulait tout contrôler, même l'animation du groupe. Au fur à mesure, Rita est parvenue à adopter des comportements plus respectueux à l'égard des autres, selon les observations notées dans la grille.

Ensuite, l'humour affiliatif a énormément évolué pour Rita. Rapidement, cette jeune fille a ressenti du plaisir à rire ou à s'amuser avec les autres jeunes du groupe. Elle prend plaisir à faire rire les autres personnes du groupe. De façon générale, le programme d'habiletés basé sur l'utilisation de l'humour lui a permis d'améliorer ses relations interpersonnelles. Elle a développé une belle complicité avec France. Rita l'encourageait à participer aux activités et l'a aidée à s'intégrer aux activités proposées. De plus, elle démontrait davantage une capacité de rire d'elle-même à la fin du programme. Au tout début, Rita réagissait rapidement aux commentaires des autres et se sentait facilement attaquée et dérangée. On remarque que cette attitude a largement diminué à la fin de programme.

Résultats de France

Tout au long du programme, il a été possible de voir une évolution concernant son appréciation de l'humour. Au tout début du programme, il était difficile de distinguer si France avait du plaisir ou si elle s'ennuyait car elle adoptait une attitude tellement neutre, selon les observations de l'animatrice-chercheuse. Vers la moitié de l'animation du programme, France appréciait les choses ou les situations qui généraient de l'humour. Avec l'aide des autres jeunes du groupe, elle devenait plus enthousiaste aux activités (par exemple : Rita l'accompagnait dans sa participation aux activités proposées. France et Rita sont devenues très complices au cours du programme). Bref, à la fin du programme, elle démontrait une plus grande facilité à percevoir l'humour chez les autres participants du groupe. Il faut mentionner que France n'a pas utilisé de l'humour inapproprié ou agressif.

En ce qui concerne la production de l'humour, France a surpris le groupe à plusieurs reprises. Elle a découvert en elle une habileté à produire de l'humour. Parmi tous les jeunes participants, France fut une des jeunes qui utilisait l'humour de façon adéquate régulièrement. De plus, selon les résultats obtenus par cette grille, France s'est développé une capacité à faire rire les autres par ses nombreuses blagues racontées en groupe.

Ensuite, même si France demeurait introvertie et très renfermée sur elle-même, elle est parvenue à initier et provoquer des interactions avec les autres jeunes en utilisant

l'humour. France réussissait aussi à démontrer une bonne capacité à rire d'elle-même (par exemple : à la dernière rencontre, c'est elle qui nous a aidés à initier le nez rouge. Les jeunes l'ont tous imitée, ce qui était vraiment impressionnant à vivre!).

De façon générale, le programme d'habiletés basé sur l'humour a aidé France à s'adapter au groupe, à prendre sa place et lui a permis d'affirmer davantage son opinion. Bref, il est possible d'observer que l'humour a contribué à son épanouissement, selon les observations soulevées par la grille.

Résultats de Denis

Ce garçon appréciait généralement toutes les choses ou les situations qui généraient de l'humour. Denis démontrait une facilité à percevoir l'humour chez les autres participants du groupe. Pour sa production de l'humour, Denis était un jeune réservé, mais il adoptait très souvent un air taquin durant les rencontres.

Pour l'humour affiliatif, Denis ressent du plaisir à rire ou à s'amuser avec les autres jeunes du groupe. Il est possible d'observer que l'utilisation de l'humour a facilité la communication avec les autres personnes. Par exemple, à plusieurs reprises, il encourageait France à produire de l'humour en adoptant une approche très respectueuse. Bref, Denis était le jeune qui aimait encourager tout le monde. Comme il possédait déjà une bonne attitude pour entrer en relation, son intégration au groupe s'est bien déroulée.

Il était très apprécié par tout le groupe. L'utilisation de l'humour l'a aidé à affirmer davantage son opinion aux autres.

Pour l'humour inapproprié, Denis n'avait pas tendance à en produire par lui-même. Toutefois, Jean l'influçait par ses manigances. Denis pouvait imiter certaines de ses conduites inappropriées.

Évolution de chaque jeune participant au programme d'habiletés

Cette partie fera état de l'évolution de chaque participant au programme en explorant leur participation et leur cheminement à l'intérieur de ce programme.

Compte-rendu de l'évolution d'Hubert

En regard des résultats obtenus dans l'analyse des habiletés, il est possible de conclure à une amélioration dans la façon de communiquer, d'exprimer ses émotions et de résoudre des conflits d'Hubert. Il faut mentionner que sa tante note davantage de grands changements positifs pour Hubert quant à son fonctionnement à la maison, ce qui explique peut-être les différences entre les différents répondants au questionnaire d'habiletés. Elle partage qu'Hubert se fâche moins et adopte davantage un comportement plus mature lorsqu'il vit une contrariété. Elle constate aussi une facilité à produire de l'humour dans son quotidien, une habileté qu'elle observait peu avant sa participation au programme. Toutefois, lorsqu'on examine de façon détaillée, les intervenants scolaires soulèvent aussi des aspects positifs tels qu'une plus grande facilité

à exprimer ses émotions et à verbaliser son opinion en classe. Lors des rencontres et observations en pré-test, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée avaient indiqué une difficulté pour Hubert à gérer sa frustration, son impulsivité et son agressivité. Il est alors possible de constater que sa gestion de certaines émotions est maintenant plus facile après l'implantation du programme d'habiletés. Jusqu'à la moitié du programme, Hubert avait tendance à verbaliser des thèmes morbides (par exemple : faire semblant d'éventrer quelqu'un, France tu es morte, etc.) pour faire réagir les autres membres du groupe, ce qui fonctionnait une fois sur deux. Par rapport à ces verbalisations, Hubert en a exprimé très peu ensuite. On dirait qu'il a subi une métamorphose car vers les cinquième et sixième séances, il verbalisait davantage du contenu humoristique. Son adaptation s'est faite lentement au début mais une fois qu'il avait bien compris l'essence du programme d'habiletés, il s'est bien intégré. Il était surprenant de le voir s'épanouir autant et de prendre sa place dans les activités proposées vers la fin, surtout celle des joutes d'improvisation.

On conclut donc que ce programme d'habiletés basé sur l'humour a eu un certain impact sur l'amélioration de ses relations interpersonnelles et sur ses habiletés sociales. À la dernière rencontre, il était très déçu que le programme se termine. Sa déception était palpable.

Compte-rendu de l'évolution de Jean

Comme mentionné antérieurement, Jean est un garçon qui était très réfractaire à participer aux activités du programme. Il avait pourtant bien donné son consentement pour y participer. En début du programme, il était toujours en désaccord avec les propositions et ne voulait pas se mettre en action. Son attitude opposante faisait réagir le reste du groupe. Il irritait les autres membres du groupe par ses comportements dérangeants (par exemple : parler en même temps que l'animatrice-chercheure/ dire des méchancetés à Rita afin de la faire réagir/ déranger davantage Denis et l'influencer dans ses comportements dérangeants/ dire des propos négatifs, à voix basse, à l'égard de l'animatrice). Tout au long du programme, il a adopté de tels comportements. Toutefois, il a démontré régulièrement une ouverture au programme d'habiletés. On constate que vers la fin des séances, il a acquis une confiance en ses capacités humoristiques. Bien qu'il aime utiliser un humour inapproprié, il faisait rire davantage les autres de façon adéquate à la fin du programme (par exemple : pouvait taquiner Rita positivement).

L'enseignante rapporte que Jean semble être plus détendu depuis sa participation au programme. Il est possible que ça soit aussi d'autres facteurs qui ont influencé ce changement (par exemple : meilleure stabilité à la maison, projet d'art en classe, etc.). De plus, on a remarqué que progressivement, il avait tendance à poser plus de questions aux autres en leur démontrant de l'intérêt, ce qui était toujours impressionnant à observer chez Jean.

Lorsque que le thème de la colère a été abordé, Jean a démontré un vif intérêt pour cette activité. Il s'est impliqué du début à la fin. Sa participation était vraiment surprenante. Lors d'une improvisation, il a réussi à trouver des solutions adéquates pour résoudre le problème. Il a même verbalisé que lui-même, il vivait des difficultés à gérer sa colère. Les autres jeunes lui démontraient une bonne écoute, ce qui amenait Jean à se sentir important. Bref, il est possible d'observer que Jean a pris conscience que parfois, les solutions à ses problèmes n'étaient pas toujours adéquates. Par exemple, à certaines reprises, quand il nous racontait une situation vécue, il s'apercevait que la solution choisie n'était la bonne.

On conclut donc que ce programme d'habiletés basé sur l'humour a eu un certain impact sur l'amélioration de son respect envers les autres. Pour ce qui est de son impulsivité, on observe peu de changements, mais il prend maintenant mieux conscience de gestes dérangeants. La plupart des intervenants scolaires rapportent une augmentation au niveau des habiletés sociales.

Compte-rendu de l'évolution de Rita

Dès le début du programme, Rita était très enthousiaste à participer. Comme elle est très expressive, elle prenait énormément le contrôle de presque tout, ce qui empêchait souvent les autres de s'affirmer. Elle avait tendance à contredire et à s'opposer devant les contrariétés. Elle voulait continuellement prendre la place de l'animatrice-chercheuse. Progressivement, on l'a intégrée à l'animation de l'activité (co-animatrice),

ce qui la valorisait beaucoup. Elle imitait parfois les conduites de l'animatrice, ce qui favorisait un changement positif chez Rita.

Aussi, rapidement, elle s'est liée d'amitié avec France. Au début, elle prenait sa place et ne la laissait pas s'exprimer. Elle avait adopté une attitude surprotectrice avec elle. Lorsqu'elle jouait le rôle de l'animatrice, elle l'accompagnait adéquatement, ce qui aidait France à son épanouissement dans le groupe. Selon sa mère, ses habiletés de communication se sont beaucoup améliorées depuis sa participation au programme (par exemple : tendance à mieux respecter les tours de paroles, parle avec un débit plus lent, exprime son opinion plus clairement).

Bref, vers la moitié du programme, elle était très motivée lorsqu'on lui donnait un défi à relever (objectifs individuels). On note une moins grande susceptibilité de sa part à la fin de programme, même si ça demeure une de ses caractéristiques personnelles.

Compte-rendu de l'évolution de France

France, la plus discrète du groupe, a évolué sur plusieurs points durant sa participation au programme d'habiletés. On identifie des changements considérables au niveau des habiletés de communication. Toutes les personnes qui gravitent autour de France, celles qui ont été répondants, soulignent que France a pris de l'assurance à l'égard des autres et a tendance à partager davantage son opinion. De plus, selon les données qualitatives, on constate que l'humour lui a permis de s'épanouir. Par exemple,

progressivement, France avait un plaisir à utiliser l'humour pour entrer en relation, ce qui était toujours surprenant à observer chez cette jeune. Elle semblait stimulée par les histoires loufoques des autres et même les siennes.

Lorsqu'elle est intéressée, elle a plus de facilité à s'impliquer spontanément. Il est alors possible que l'utilisation de l'humour lui apporte un bénéfice positif à son intégration sociale. Selon plusieurs observations tout au long du programme, l'emploi de l'humour lui procure un bien-être considérable. Elle semblait tout simplement moins rigide et tendue. Même l'enseignante a adopté une attitude plus humoristique avec France!

Compte-rendu de l'évolution de Denis

Pour ce jeune homme, son évolution s'est faite de façon constante. À chacune des séances, on note de nouvelles initiatives positives de sa part (par exemple : respect envers les autres/ bonne capacité de co-animation/ souci des autres, surtout de France). Il entre de façon adéquate en relation et démontre un intérêt constant aux activités proposées. Denis avait une activité préférée, c'était lorsqu'il devait exprimer comment il se sentait.

Toutefois, quand Jean adoptait des comportements dérangeants, Denis avait tendance à utiliser de l'humour inapproprié envers les autres. Comme il a un grand désir de plaire, il imitait parfois les mêmes comportements que Jean. Avec l'intervention de

l'animatrice-chercheuse, Denis corrigeait rapidement ses actions dérangeantes. Bref, on peut conclure en disant que Denis était un bras droit très efficace pour l'animatrice. Il est devenu un leader positif pour le groupe. La plupart des jeunes imitaient son attitude et l'utilisaient comme modèle, ce qui amenait une belle dynamique de groupe quand ça se produisait.

Discussion

Dans cette section, les résultats seront d'abord discutés en fonction des deux hypothèses de la recherche :

- 1) l'application du programme d'acquisition des habiletés sociales basé sur l'humour a un impact sur l'acquisition des habiletés sociales telles que la communication, l'expression adéquate des émotions et la résolution de problèmes chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle (comparaison de l'évaluation pré-/post-programme et acquis individuels de chacun des jeunes);
- 2) l'analyse des données qualitatives en lien avec l'humour éclaire comment l'humour a permis l'acquisition pour chaque jeune de nouvelles habiletés sociales.

Par ailleurs, les limites, forces et retombées de la recherche seront discutées. L'interprétation des résultats se fera donc sous plusieurs angles.

Bilan de l'acquisition des habiletés sociales

L'analyse des résultats, en première partie, a mis en évidence tous les résultats pré- et post-test concernant les trois habiletés sociales ciblées par la recherche : 1) habiletés de communication; 2) habiletés d'expression et de gestion des émotions; 3) habiletés de résolution de problèmes. Il est aussi question d'interpréter globalement les apports des

jeunes en lien avec les acquis individuels fixés préalablement en début de programme (en référence au Tableau 1).

Pour les habiletés de communication, les *cinq jeunes* ont eu des hausses en post-programme (au moins deux répondants sur trois avaient noté cette augmentation). De plus, après analyse de tous les résultats, il est possible de constater que cette habileté a été davantage exploitée par le programme. À chaque séance, les habiletés de communication étaient mises de l'avant. Comme mentionné par Ouellet (1997), les habiletés de communication permettent de développer la communication chez les personnes ayant une déficience intellectuelle afin de favoriser une meilleure intégration sociale. Ce programme d'habiletés a permis d'exploiter de façon précise cette habileté si primordiale. Par ailleurs, les diverses activités proposées par le programme (voir la description détaillée du programme dans l'Appendice F) amenaient à développer ou à consolider cette habileté. Par la suite, 13 habiletés de communication avaient été ciblées comme objectifs individuels (voir le Tableau 1). Ces objectifs ont été atteints par tous les jeunes et ce, à des degrés d'intensité différents (par exemple : habiletés acquises ou en voie d'émergence ou en voie d'acquisition).

En ce qui concerne la seconde habileté travaillée dans le programme, l'expression ou la gestion des émotions, on identifie *quatre jeunes sur cinq* qui démontrent une augmentation de cette habileté en post-test. Pour le dernier jeune (Hubert), c'est seulement un répondant qui indique une légère diminution. Cette habileté a permis de

renforcer l'intelligence émotionnelle chez les jeunes et spécialement chez Denis. Rappelons ce qu'est l'intelligence émotionnelle. Salovey et Mayer (1990) parlent d'un ensemble d'habiletés servant : à l'appréciation et à l'expression juste de ses propres émotions et celles des autres; à s'ajuster efficacement à ses propres émotions et à celles des autres; ainsi qu'à utiliser sa sensibilité pour se motiver, planifier et affronter mieux son environnement. Par la suite, *cinq habiletés sur les six qui avaient été ciblées* ont été acquises par les jeunes dans le programme. C'est l'expression adéquate du mécontentement ou du désaccord qui n'a pas été atteinte de façon claire pour certains jeunes.

Concernant les habiletés de résolution de problèmes, *quatre jeunes sur cinq* (Hubert, Jean, Rita et Denis) ont fait preuve de changements positifs après l'implantation du programme. Ce programme d'habiletés sociales basé sur l'humour les a aidés à apprendre à se responsabiliser face à un conflit et leur a appris à réfléchir afin qu'ils puissent gérer et régler des situations plus conflictuelles. On peut affirmer que ce programme a développé des apprentissages du processus de résolution de problèmes (Shure, 1992). Il est possible de relever que seulement *trois habiletés sur les sept qui avaient été ciblées* ont été améliorées (apprendre à respecter les consignes/ discuter en groupe afin de trouver une solution au problème/ trouver des solutions adéquates). Ce sont probablement aussi les habiletés qui ont été davantage travaillées par le programme.

Maintenant, regardons plus précisément les différentes formes d'humour préférées par les jeunes. De façon générale, tous les jeunes participant à la recherche ont développé une *appréciation pour les situations qui génèrent de l'humour*. Pour trois jeunes sur cinq, cette appréciation était palpable dès le début du programme. Pour les deux autres (France et Hubert), cette appréciation s'est développée progressivement au cours de l'implantation du programme. Ensuite, en ce qui concerne la *production de l'humour*, on observe un phénomène très intéressant tout au long de ce programme d'habiletés. Quand un jeune verbalisait ou exprimait quelque chose d'humoristique, d'autres jeunes avaient le goût de suivre ses traces et ainsi d'utiliser l'humour. Cette dynamique favorisait alors une belle chimie dans le groupe et permettait de renforcer les relations interpersonnelles. Comme soulevé dans le contexte théorique, plusieurs auteurs concluent que l'humour et le rire sont réellement des phénomènes relationnels fondamentaux (Reddy et al., 2002). Comme le mentionne Beck (1997), l'utilisation de l'humour a la capacité d'augmenter la qualité des relations interpersonnelles, ce qu'il a été possible d'observer dans ce programme d'habiletés.

En ce qui a trait à *l'humour affiliatif*, on constate que quatre jeunes sur cinq ont développé largement cette forme d'humour. Le dernier jeune (Jean) a réussi à améliorer ses relations en utilisant l'humour mais avec un degré moindre que les autres. Pour *l'humour adaptatif*, on remarque qu'à un certain moment du programme, tous les jeunes ont eu recours à cette forme d'humour. Il est possible d'affirmer que l'emploi de cette forme d'humour a permis d'améliorer la participation à certaines activités proposées. Par

exemple, certaines activités telles que faire de l'improvisation ou danser, activaient une nervosité chez certains jeunes. Le fait d'amener l'apprentissage des habiletés sociales par le biais d'activités humoristiques offrait aux jeunes une meilleure implication de leur part. Comme le soulève Yip (2003), l'humour joue un rôle significatif dans l'adaptation aux situations anxiogènes. Finalement, principalement deux jeunes sur cinq (Jean et Hubert) avaient plus régulièrement tendance à utiliser *l'humour inapproprié ou agressif*. Toutefois, on constate qu'à la fin du programme, l'utilisation de cette forme d'humour était peu employée par ces deux jeunes.

En conclusion, on constate que les habiletés de communication et celles de l'expression des émotions ont connu une belle progression à la fin du programme d'habiletés sociales. Nous pouvons donc répondre de façon positive à notre première hypothèse. À la lumière des nombreuses données qualitatives et cliniques produites par cette recherche, on peut largement et sans hésitation affirmer que l'implantation de ce programme d'habiletés basé sur l'humour a eu un impact évident sur l'acquisition des habiletés sociales.

Globalement, plusieurs changements ont été observés chez les jeunes participant à la recherche. Ainsi, cette recherche a permis d'étudier l'impact de l'humour sur l'acquisition d'habiletés sociales. Il est possible aussi de confirmer la deuxième hypothèse de recherche concernant l'impact de l'humour sur l'acquisition d'habiletés sociales. On note que l'originalité de ce programme utilisant l'humour a favorisé la

consolidation ou l'acquisition de nouvelles habiletés pour les jeunes. Toutefois, il est important de considérer que d'autres facteurs ont pu aussi influencer le développement d'habiletés sociales (par exemple : changements familiaux, plans d'intervention, réussite scolaire, etc.). Ces autres facteurs n'ont pas pu être contrôlés. Il est certain que l'ambiance du groupe a permis de contribuer à ces acquisitions. Les résultats obtenus montrent que l'humour a été un facteur significatif dans l'acquisition de ces habiletés. Ceci va dans le sens des écrits de certains chercheurs qui considèrent l'humour comme un facteur de protection et d'adaptation (Dowling, 2002; Fuehr, 2002; Lefcourt & Martin, 1986; Jourdan-Ionescu, 2001; Rolf & Johnson, 1999).

Le programme implanté ne visait pas comme objectif premier l'amélioration de l'estime de soi chez les jeunes. Toutefois, lorsqu'on explore plus en profondeur l'analyse des résultats, on constate que le concept de soi constituait un fil conducteur tout au long du programme. L'estime de soi constitue un facteur de protection essentiel à développer, surtout lorsqu'on se retrouve à l'adolescence, période de changements importants. Prenons par exemple, Rita qui avait la mauvaise habitude de se dévaloriser en début de programme mais qui, progressivement, a eu tendance à se renforcer et même à adopter des comportements de renforcement auprès d'autres jeunes du groupe. Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que ce que Beck (1997) affirme, c'est-à-dire que l'humour permet de contribuer à consolider l'estime de soi.

Il est possible aussi de conclure que l'utilisation de l'humour a permis aux jeunes de développer une meilleure capacité d'adaptation. La recherche vient alors confirmer que l'humour est un mécanisme d'adaptation efficace (Holland, 1982). On peut soulever l'exemple de Rita. Au début d'une séance, Rita arrive complètement bouleversée car son amoureux vient de la quitter. Elle exprime plusieurs affects dépressifs. On lui permet alors de verbaliser et de s'exprimer en début de rencontre. La rencontre suivante, Rita a hâte de partager au groupe comment elle a surmonté cette situation. On constate alors qu'elle avait adopté une touche humoristique tout au long de sa semaine.

Tout au long de l'implantation du programme d'habiletés sociales, des règles de conduite devaient être maintenues et respectées par tous les membres du groupe afin de pouvoir conserver un cadre thérapeutique. On peut alors affirmer que l'utilisation de l'humour permet de pouvoir bien gérer la dynamique de groupe et de maintenir une belle cohésion (Bourguinat & Lorgnier, 1998). Bref, l'humour amène un autre aspect positif dans l'animation de groupe.

En ce qui concerne la structure de ce programme d'entraînement aux habiletés sociales basé sur l'humour, il respecte très bien tous les principes des écrits scientifiques concernant les programmes déjà existants et validés (Rondeau, 2003). Alors, on peut confirmer que ce programme est riche et pourrait faire l'objet d'une publication ultérieure.

Finalement, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales ont déjà montré leur efficacité depuis très longtemps. Toutefois, dans tous les écrits scientifiques, il est impossible de trouver un programme d'habiletés sociales basé sur l'humour, ce qui constitue l'aspect très innovateur et riche de cette recherche.

Limites, forces, retombées et pertinence

Tout d'abord, cet essai présente évidemment quelques limites, dont les principales se situent au niveau de la diversité des perceptions des répondants qui ont complété le questionnaire d'habiletés sociales. Plusieurs perceptions devaient être analysées pour chaque jeune, ce qui a alourdi quelque peu l'analyse. Il faut aussi noter que chaque répondant avait une façon personnelle de compléter le questionnaire, ce qui pouvait être parfois subjectif. Il aurait été préférable de faire compléter tous les questionnaires en présence des répondants, seuls les parents ayant été accompagnés pour l'administration. Par la suite, pour l'évaluation de l'humour, il aurait été recommandé de le faire aussi en pré-test, ce qui n'a pas été possible dans le cadre de cette recherche étant donné la charge de travail constituée par la recherche de participants, l'explication du projet, l'évaluation en pré-expérimentation de chacun des jeunes, l'élaboration et la mise en place du programme. La grille de lecture de l'humour a d'ailleurs été construite seulement au cours de l'implantation du programme. Ensuite, le programme a demandé un investissement majeur de temps, car ce programme était implanté pour la première fois, ce qui nous amène à parler d'une autre limite. Comme le programme en était à sa première expérience d'animation, certaines activités demandaient un niveau de

compréhension trop complexe pour les jeunes vivant avec une déficience intellectuelle, il a donc fallu les adapter en direct (par exemple : atelier de danse-thérapie). De plus, une co-animation aurait été nécessaire pour orchestrer ce programme. Bref, il ne faut oublier que cet essai s'inscrit dans le cadre d'un doctorat clinique et que les retombées souhaitables étaient davantage en lien avec l'intervention auprès des personnes.

Malgré les quelques limites énumérées précédemment, cette recherche doctorale présente de nombreuses forces et richesses. Elle traite d'abord d'un programme d'acquisition d'habiletés sociales basé sur l'humour, ce qui n'avait jamais été réalisé jusqu'à maintenant. Cette recherche a donc le mérite d'avoir exploité l'humour tout en travaillant l'acquisition d'habiletés sociales. Ces deux variables n'avaient jamais été mises en lien, ce qui apporte un aspect novateur et créatif à la présente recherche. Par ailleurs, une autre richesse de cette recherche réside dans son analyse qualitative, ce qui apporte une dimension clinique très importante à cet essai. Dans la multitude de données, le désir de recueillir la perception de plusieurs témoins du fonctionnement de chacun des jeunes permet de refléter une approche écosystémique qui est plus intéressante et plus valide que le seul regard du parent ou de l'enseignant. L'association de mesures quantitatives (questionnaire d'habiletés sociales) et de mesures qualitatives (grilles d'observation du jeune participant au programme, grille de lecture servant à évaluer l'humour) constitue aussi une force de cet essai. Enfin, le fait d'avoir à la fois élaboré et évalué un programme novateur représente un défi majeur.

À la lumière des forces et richesses qui viennent d'être discutées, il apparaît que cette recherche a de nombreuses retombées cliniques et sociales. D'abord parce qu'elle met en lien des variables qui n'ont jamais été étudiées ensemble, mais aussi parce qu'elle constitue un avancement dans l'implantation de programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Cette recherche a évidemment aussi fait augmenter les connaissances sur l'impact de l'humour. Elle a eu des retombées positives pour le milieu scolaire, pour les familles et enfin, pour le jeune. Lors de la rencontre avec l'équipe-école, après l'implantation du programme d'habiletés sociales, il a été possible de transmettre des recommandations d'intervention pour les cinq jeunes. Prenons l'exemple de Jean, lorsqu'il a un comportement dérangeant, au lieu de le réprimander immédiatement, on peut l'aider à réfléchir sur la pertinence d'adopter un tel comportement. Lorsqu'il se comportait négativement avec le groupe, l'animatrice-chercheuse interagissait avec lui en utilisant une intervention plus décontractée et détendue afin de dédramatiser son comportement difficile. L'approche humoristique avait pour fonction d'utiliser une technique moins confrontante, ce qui favoriserait une meilleure relation et ouverture de l'adolescent. Bref, on constate qu'il se rend compte rapidement que son geste ou attitude n'a pas de sens. Ceci lui permet alors de développer une meilleure conscience de son comportement et de modifier ensuite celui-ci rapidement. Ensuite, on observe que l'expression de son impatience peut être justifiée dans certaines situations. On s'aperçoit que quand on lui permet d'exprimer son impatience, en lui demandant de nous dire comment il se sent présentement face à la situation, il peut prendre conscience de son comportement et l'améliorer immédiatement.

Conclusion

Ainsi s'achève cette recherche qui visait à étudier l'impact de l'humour sur l'acquisition d'habiletés sociales chez les jeunes présentant une déficience intellectuelle. L'investissement fait dans cette recherche doctorale est inestimable en terme de temps et donc d'années. C'est un long cheminement doctoral qui se termine aujourd'hui. L'expérience acquise par cet essai est d'une richesse incroyable, tant au plan professionnel que personnel pour la chercheuse.

Les hypothèses de la recherche étaient les suivantes : d'une part, de voir si l'application du programme d'acquisition des habiletés sociales basé sur l'humour a un impact sur l'acquisition des habiletés sociales telles que la communication, l'expression adéquate des émotions et la résolution de problèmes chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle et d'autre part, d'analyser les données qualitatives de la recherche en lien avec l'humour afin de voir comment l'humour a permis l'acquisition de nouvelles habiletés. Lorsqu'on analyse tous les résultats, ces hypothèses de recherche ont été vérifiées pour les cinq participants à la recherche. En effet, on note une augmentation des habiletés de communication, habiletés qui ont été très travaillées dans le programme à travers les activités déroulées. En ce qui concerne l'expression des émotions, une augmentation moins importante a été relevée, mais ceci a permis de renforcer l'intelligence émotionnelle des jeunes. Enfin, plusieurs changements positifs ont été notés en ce qui concerne les habiletés de résolution de problèmes, surtout par

rapport au respect des consignes, au fait de discuter pour trouver une solution et de choisir des solutions adéquates. C'est principalement grâce à l'utilisation de l'humour que ces acquis furent faits.

Il apparaît donc que ce projet de recherche a constitué une nouvelle façon de développer les habiletés sociales. Ce programme d'entraînement aux habiletés a mis en évidence la pertinence de l'emploi de l'humour dans le développement d'habiletés sociales. Bien que cette étude soit exploratoire, cette étude représente une innovation dans le domaine de la déficience intellectuelle. Il n'existe aucun programme d'entraînement aux habiletés sociales qui a étudié la composante de l'humour. Ce programme possède donc une richesse incroyable. De plus, cette recherche ouvre la porte pour de nouvelles études telles que d'implanter le programme auprès de d'autres clientèles.

Références

- Adam, P. (2000). *Docteur tendresse. Comment guérir le monde une âme à la fois*. Montréal : Alexandre Stanké.
- Ager, C., & Cole, C. (1991). A review of cognitive behavioral interventions for children and adolescents with behavioral disorders. *Behavioural Disorders*, 16, 276-287.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Definition, classification and systems of supports*, 11^e édition.
- American Psychiatric Association. (2004). *DSM-IV-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Texte révisé. Trad. Franc. Coordonnée par J.-D. Guelfi. Paris : Masson.
- Antonello, S. L. (1996). *Social Skills Development. Pratical Stratégies for Adolescents and Adults with Developmental Disabilities*.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2^e éd.). London: Routledge.
- Asperger, H. (1952/1991). "Autistic psychopathy" in childhood. *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.
- Barnett, L. A. (1991). Characterising playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture*. 4, 371-393.
- Bates, P. (1980). The effectiveness of interpersonal skills training on the social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 13, 237-248.
- Beck, C. T. (1997). Humor in nursing practice: a phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 34 (5), 346-352.
- Bellenger, L. (2008). *Rire et faire rire. Pourquoi l'humour change la vie*. Éditeur ESF.
- Bellert, J. (1989). Humor: a therapeutic approach in oncology nursing. *Cancer Nursing*. 12, 65-70.
- Bernet, W. (1993). Humor in evaluating and treating children and adolescents. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*. 2 (4), 307-317.

- Bernier, S., & Lamy, M. (2003). *Questionnaire sur les habiletés sociales*. CECOM, Hôpital Rivière-des-Prairies.
- Bouchard, C., & Dumont, M. (1996). *Où est Phil. Comment se porte-t-il et pourquoi? Une étude sur l'intégration sociale et sur le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Bourguinat, E., & Lorgnier, A. (1998), « Le rôle du rire dans les organisations », *Le Journal de l'École de Paris du management*, 8, 1-12.
- Bourque, P., Bernier, D., Maurice, O., Thériault, D., & Thibault, L.. (1984). L'acquisition des habiletés sociales et le rendement scolaire chez les adolescents en difficulté d'adaptation à l'école secondaire. *Apprentissage et socialisation*, 7, 34-40.
- Buckwalter, K. C., Gerdner, L. A., Stolley, G. R., Kudart, J. M., & Ridgewayet, S. (1995). Shining through: The humor and individuality of persons with Alzheimer's disease. *Journal Gerontology Nursing*, 21, 11-15.
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Caron, C., & Dufour, C. (1995). *L'Évaluation des Habiletés Interpersonnelles*. Québec : Université Laval.
- Chagnon, M. L., & Jourdan-Ionescu, C. (2005). *Programme basé sur l'humour pour développer les habiletés sociales*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Chagnon, M. L., & Jourdan-Ionescu, C. (2006). *Grille d'observation du jeune participant au projet : Humour et habiletés interpersonnelles chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Chagnon, M. L., & Jourdan-Ionescu, C. (2007). *Grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme visant l'acquisition d'habiletés sociales par l'humour*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Chagnon, M. L., Julien-Gauthier, F., & Jourdan-Ionescu, C. (2006). *Questionnaire d'habiletés interpersonnelles*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

- Cicchetti, D., & Toth, S. (1995). Developmental Psychopathology and Disorders of Affect. In D. Cicchetti and D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology-Volume 2: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 369-420). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Civikly, J. M. (1986). Humor and enjoyment of college teaching. *New Directions for teaching and Learning*, 61-70.
- Clouse, R. W., & Spurgeon, K. L. (1995). Corporate analysis of humor. *Psychology: A Quaterly Journal of Human Behavior*, 32 (1), 53-67.
- Cooper, C. D. (2002). Just joking around?: Employee humor expression as an ingratulatory behavior. Dallas: Southern Methodist University, Cox School of Business, Department of Management and Organisation.
- Corbeil, G., & Martin., R. (1986). *Programme d'entraînement aux habiletés sociales*. Rivières des Prairies. Vidéo. 200 minutes. CECOM de l'Hopital Rivières des Prairies.
- Cormier, S. (1995). *La communication et la gestion*. Presses universitaires du Québec.
- Davidson, I., & Brown, W. I. (1989). Using humour in counselling mentally retarded clients: A preliminary study. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 12, 93-104.
- Deaner, S. L., & McConatha, J. T. (1993). The relationship of humor to depression and personality. *Psychological Reports*, 72(3), 755-763.
- Domash, L. (1975). The Use of Wit and the Comic by a Borderline Psychotic Child in Psychotherapy. *Am J.Psychotherapy*, 29, 261-270.
- Dowling, J. S (2002). Humor: A coping strategy for pediatric patients. *Pediatric Nursing*, 28 (2), 123-131.
- Dumont, M., Provost, M. A., & Dubé, M. (1990). La compétence sociale : Une approche multivariée , M.A. Provost, éd. *Le développement social des enfants*, Trois-Rivières, Éditions Agence d'Arc, 13-55.
- Feldman, S. G., & Cauchy, F. (1994). *Introduction à la psychologie : approches contemporaines*. Montréal : McGraw-Hill.
- Feric, M. (2002). Family as risk and protective factor in development of behaviour disorders. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 38 (1), 13-24.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S., (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample, *Journal of Health and Social Behavior*, 21 219-239.
- Frecknall, L. R. (2001). Goog humor: A qualitative study of the uses of humor in everyday life. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 31(1), 12-21.
- Freud, S. (1905/1960). *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Norton.
- Freud, S. (1928). Humor. *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1-6.
- Fry, W. F. Jr, & Salameh, A. (1987). *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor and psychotherapy*. Sarasota: Professional Resource Exchange.
- Fuehr, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(3), 283-304.
- Gascon Girard, C.. (2008). Conférence au forum de la journée nationale de l'enfant. Fascicule sur les habiletés sociales. Centre de la petite enfance Québec-Centre.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Greenspan, N. S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*, 1-39.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411-423.
- Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67 (3), 331-344.
- Grimm, D., & Pefley, P. (1990). Opening doors for the child inside. *Pediatric Nursing*, 16, 368-369.
- Harms, E. (1943). The development of humor. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 351-369.

- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.), E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. 103 – 196. New York: Wiley.
- Hénault, I. (2006). *Le syndrome d'Asperger et la sexualité : de la puberté à l'âge adulte*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Hobson, R. P. (1989). *Beyond cognition: A theory of autism. Autism: Nature, diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Holland, N (1982). *Laughing: A psychology of humor*. Ithaca (New York): Cornell University Press.
- Hollinger, J. (1987). Social skills for behaviourally disordered children as preparation for mainstreaming: Theory, practice and new directions. *Remedial and Special Education, 8*, 17-27.
- Ionescu, S. (Éd.). (1987). *L'intervention en déficience mentale. Volume 2*. Liège : Pierre Mardaga.
- Ionescu, S., Jacquet, M.-M., & Lhote, C (1997). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*. Paris : Éditions Nathan Université.
- Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (1990). L'éducation sociale. Dans S. Ionescu (Éd.), *L'intervention en déficience mentale. Volume 2*. Liège : Pierre Mardaga.
- Iren, J. (2004). Humor and psychiatry. *Psychiatria-Hungarica, 19* (5), 380-389.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie, 22* (1), 163-186.
- Kazdin, A. E. (1987). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Newbury Park, XCA: Sage Publications Inc.
- Kelly, J. A., Wildman, B. G., Urey, J. R., & Thurman, C. (1979). Teaching conversational skills to retarded adolescents. *Child Behavior Therapy, 1* (1), 85-97.
- Kuhlman, T.L. (1994). *Humor and psychotherapy*. Northvale: Jason Aronson Inc.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*(8), p.819-834.

- Laliberté, S. (2002). L'influence de l'humour et du rire sur l'expérience de la douleur auprès d'individus souffrant de douleur chronique. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Lancioni, G. E. (1982). Normal children as tutors to teach social responses to withdrawn mentally retarded schoolmates: Training, maintenance, and generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *15*, 17-40.
- Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1986). *Humour and life stress. Antidote to adversity*. New York: Springer-Verlag.
- Lord, C. (1993). The complexity of social behaviour in autism. *Understanding other minds: Perspectives from autism*. New York: Oxford University Press.
- Luckasson, E., & Reeve, A. (2002). Naming, defining and classifying in mental retardation. *Mental retardation*, *34*, 247-253.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Ray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, *37*, 48-75.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. In J. Golstein et P. McGhee (Éds). *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (p.101-125). New York: Academic Press.
- Massé, L., Verreault, M., & Verret, C. (2011). Mieux vivre avec le TDA/H à la maison. Programme Multi-propulsion. CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies (DVD) / Éditeur Chenelière Éducation.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification*. Vol 31(5), Sep, 2007. pp. 682-707.
- Matson, J. L., & Minshawi, N. F. (2006). Early intervention for autism spectrum disorders: A critical analysis. *Elsevier Science*, 2006. vi, 150 pp. New York.
- McGhee, P. E. (1991). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*; New York: Haworth Press.

- McGhee, P. E. (1991). *The Laughter Remedy: Health, Healing, and the Amuse System*. Randolph, NJ: The Laughter Remedy,
- Meredith, R. L., Saxon, S., Doleys, D., & Kyzer, B. (1980). Social skills training with mildly retarded young adults. *Journal of Clinical Psychology, 36*, 1000-1009.
- Morreall, J. (1997). *Humor works*. Amherst (MA): HRD Press Inc.
- Ouellet, S. (1997). La musique comme mode de communication expressive et réceptive en déficience intellectuelle, suivi du programme d'éducation expérientielle à la communication. Sainte-Foy: Université Laval, essai de maîtrise non publié.
- Ortiz, C. (2000). Learning to use humor in psychotherapy. *The Clinical Supervisor, 19* (1), 191-198.
- Pasquali, E. (1990). Learning to laugh: Humor and therapy. *Journal Psychosocial Nursing Mental Health Service, 28*, 31-38.
- Peterson, G. W., & Leigh, G. K. (1990). *The Family and Social Competence in adolescence. Developing Social Competency in Adolescence*, Newbury Park: Sage.
- Provine, R. (2003). *Le rire, sa vie, son oeuvre. Le plus humain des comportements expliqué par la science*. Éditions Robert Laffont.
- Reddy, V., Williams, E., & Vaughan, A. (2002). Sharing humour and laughter in autism and Down's syndrome. *British Journal of Psychology, 93*, 219-242.
- Reynes, R., & Allen, A. (1987). Humor in Psychotherapy: A View. *American Journal of Psychotherapy, 41*(2).
- Richman, J. (1996). Jokes as a projective technique: the humor of psychiatric patients. *American journal of psychotherapy, 50*(3), 336-346
- Richman, J. (1996). Point of correspondence between humor and psychotherapy. *Psychotherapy, 33*(4), 560-566.
- Rolf, J. E., & Johnson, J. L. (1999). Opening doors to resilience intervention for prevention research. In M. D. Glantz et J.L. Johnson (Éds). *Resilience and development. Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum publishers.
- Rondeau, N. (2003). Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire. Centre international de résolution de conflits et de médiation. Montréal.

- Rosenheim, E. (1974). Humor in psychotherapy: An interactive experience. *American Journal of Psychotherapy*, 28, 584-591.
- Rubinstein, H. (1983). *Psychosomatique du rire*. Paris : R. Laffont.
- Salameh, W. A. (1994). Humor immersion training. *Humor and Health Journal*, 3 (1), 1-5.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sarason, I & Sarason, B. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 908-918.
- Schalock, R., & Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardation's Definition, Classification, & System of Supports, 10th edition. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(3/4), 136-146.
- Schumaker, J. B., & Hazel, J. S. (1984). Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second? *Journal of Learning Disabilities*, 17 (8), 492-499.
- Shure, M. B. (1992). I can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (Kindergarten/Primary, Grades). Research Press.
- St-James, P. J., & Tager-Flusberg, H. (1994). An observational study of in autism and down sundrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 603-617.
- Struthers, A. (2003). No laughing! Playing with humor in the classroom. In A. J. Klein (Éd.). *Humor in children's lives*. Westport: Praeger.
- Stern. A. (1949). *Philosophie du rire et des pleurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I., & Hamps, W. P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53(6), 605-619.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies ans Best Practices*. Pacific Grove, CA: Cole Publishing Company.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Development Construct. *Development Review*, 3, 79-97.

- Warner, S. (1991). Humor: A coping response for student nurses. *Arch. Psychiatric Nursing*, 5, 10-16.
- Williams, H. (1986). Humor and healing. Therapeutic effects in geriatrics. *Gerontion* 1(3), 14-17.
- Wolfenstein, M. (1949). *A phase in the development of children's sense of humor*. Oxford: International Universities Press.
- Wolfen, S.J., & Wlofin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Yip, K-S. (2003). The relief of a caregiver's burden through guided imagery, role-playing, humor, and paradoxical intervention. *American Journal of Psychotherapy*, 57(1), 109-121.
- Yonkovitz, E. E., & Matthews, W. J. (1998). The potential for strategic therapeutic humor in fostering self-observation: Using both retrospective and concurrent client amusement. *Journal of Systemic Therapies*, 17(3), 45-57.
- Zajdman (1993). *Anat; Journal of Research & Development in Education*, 26 (2), p.106-116.
- Ziv, A. (1976). Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology*, 68 (3), 318-322.

Appendice A
Entrevue semi-structurée sur le développement du jeune présentant
une déficience intellectuelle

Entrevue semi-structurée sur le développement de l'enfant (Canevas d'anamnèse)

1. Comment s'est déroulée la grossesse?
2. Comment l'accouchement s'est-il déroulé?
3. Parlez-moi du développement de votre enfant, dans la petite enfance, dans les différentes sphères suivantes :
- la motricité, le langage, l'alimentation, le sommeil, la propreté
4. A-t-il eu des problèmes de santé physique? Si oui, lesquels?
Y a-t-il eu des hospitalisations?
5. Parlez-moi de l'annonce du diagnostic. Pouvez-vous le préciser?
6. Parlez-moi des moments marquants de son enfance ou évènements marquants survenus.
7. Comment s'est déroulée l'entrée à la garderie? Comment se déroule son intégration scolaire?
8. Comment s'est-il développé au plan social?
9. Parlez-moi de son cheminement au plan scolaire.
10. Parlez-moi de votre famille (composition de la famille pour faire le génogramme).
Quels types de relations avez-vous avec votre enfant?
11. Quelles sont les relations actuelles de votre enfant avec ses amis?
Avec ses collègues de classe?
Avec les enseignants?
Les membres de sa famille?
12. Quelles sont les principales qualités de votre enfant?
13. Quelles sont les habiletés qu'il doit développer?
14. Quels sont ses projets d'avenir? Et vous, que souhaitez-vous pour lui?
15. Quelles sont vos attentes envers le projet de recherche?

Appendice B

Formulaire de consentement complété par chaque parent



Université du Québec à Trois-Rivières

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AU PROJET SUR L'HUMOUR ET
HABILITÉS SOCIALES CHEZ DES JEUNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE**
(parents ou tuteurs)

Informations générales

Le projet de recherche « L'humour et habiletés sociales chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle » est réalisé par Marie-Lisa Chagnon sous la responsabilité de Colette Jourdan-Ionescu, professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cette recherche vise à vérifier l'impact de l'humour sur l'acquisition des habiletés sociales telles que la communication, la résolution de problèmes et l'expression adéquate des émotions chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle.

Pour participer à la présente recherche, le jeune vivant avec une déficience intellectuelle devra être âgé de 14 à 21 ans.

La participation à cette recherche implique de la part du parent ou du substitut parental :

- d'accepter de participer à la recherche après explication de ce qu'implique leur consentement;
- de participer à une rencontre d'une durée d'environ deux heures au début du projet;
- de participer à une rencontre bilan à la fin du projet d'une durée d'environ deux heures;
- d'accepter de donner un accord écrit pour que la rencontre soit enregistrée sur magnétophone pour fins de recherche.

La participation à cette recherche implique de la part du jeune :

- d'accepter de participer à la recherche après explication de ce qu'implique son consentement;
- de participer à 10 rencontres de groupe d'une durée de 90 minutes (une fois par semaine).

Description de la recherche

Avant de débiter les rencontres avec les jeunes, la responsable du projet ira les observer dans leur classe. De plus, au besoin, elle retournera observer les jeunes qui participeront à ce projet.

Grâce à l'utilisation de l'humour, la responsable de cette recherche souhaite aider davantage les jeunes à développer leurs habiletés sociales telles que la communication, la capacité à résoudre les problèmes et la gestion des émotions.

Afin d'évaluer l'impact du projet, une évaluation pré- et post-test des habiletés sociales sera effectuée auprès des parents, des enseignants et des éducateurs spécialisés. Les informations recueillies lors de ces évaluations permettront de voir si l'humour permet de faciliter l'acquisition d'habiletés sociales. Le principal outil utilisé sera un questionnaire portant sur les habiletés sociales. De plus, une grille d'observation sera remplie par la responsable du projet et par deux autres étudiantes en psychologie afin de pouvoir évaluer la participation et l'évolution du jeune lors de chaque rencontre. Ces deux étudiantes au doctorat en psychologie viendront aider la responsable du projet à observer et à mener les rencontres.

Confidentialité des données

Les informations recueillies lors de ce projet seront utilisées uniquement par les personnes impliquées dans la recherche et seront traitées de façon strictement confidentielle :

- Afin de préserver la confidentialité du jeune, son nom, ainsi que certaines données personnelles et familiales seront remplacées par un code. Ceci fera en sorte qu'il sera impossible de reconnaître l'identité du jeune ainsi que des membres de sa famille. Dans la publication finale de la recherche, tout détail permettant d'identifier les jeunes et leur famille sera ôté.
- Les résultats de cette étude pourront être publiés à des fins scientifiques dans le respect des règles de la confidentialité rattachées à la diffusion de la recherche.
- Les enregistrements audio ne seront utilisés qu'à des fins de recherche et seront consultés uniquement par les chercheurs et assistants de recherche. Par la suite, les enregistrements seront détruits.

Destruction des données

À la fin du projet, un long travail d'analyse et de rédaction suivra. Les données recueillies lors de la recherche seront détruites après le dépôt final de l'essai et après publication d'un article scientifique. On peut donc estimer que les données devront être conservées jusqu'en décembre 2007.

Risques

Il est bien entendu que la participation à ce projet n'entraîne aucun risque pour le jeune. Toutefois, il est possible que vous éprouviez quelques inconforts ou soyez incommodé par le fait que l'entrevue clinique provoque un rappel d'événements négatifs. Dans ce cas, vous devez signaler tout inconfort, malaise ou dérangement découlant de sa participation au projet à la responsable du projet. Cette dernière a prévu des modalités permettant de prévenir et d'atténuer ces effets négatifs.

Droit et retrait de votre jeune

Il est entendu que vous pourrez à tout moment, retirer votre jeune de ce projet en communiquant par écrit ou par téléphone avec la chercheuse responsable du projet, Marie-Lisa Chagnon, et sans avoir à justifier votre décision et sans en subir de préjudice. La responsable de la recherche peut retirer un participant de la recherche, mais elle doit lui en donner le motif.

Informations facultatives

- Aucune rémunération en tant que telle ne sera versée pour votre participation à ce projet.

Finalement, cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat de la recherche portant le numéro CER-06-107-08.04 a été émis le 10 février 2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, contactez madame Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca.

CONSENTEMENT DE CHAQUE PARENT

Je, _____, reconnais avoir été suffisamment informé(e) du projet de recherche *Humour et habiletés sociales chez des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle* et bien comprendre ce que ma participation à cette recherche implique pour moi. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise le responsable à utiliser les résultats de ma participation selon les informations qu'il m'a fournies.

- Dans le cas où je suis seul(e) à donner mon consentement, je m'engage à informer l'autre parent de l'implication de notre enfant au projet et de mon consentement.

Signature du parent ou tuteur

Date

Consentement au nom du jeune

Je, _____, reconnais avoir été suffisamment informé(e) du projet de recherche *Humour et habiletés sociales chez des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle* et bien comprendre ce que la participation de _____ à cette recherche implique. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte que _____ y participe et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de sa participation selon les informations qu'elle m'a fournies.

Signature du parent ou tuteur

Date

ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA DIRECTRICE DE RECHERCHE

Je, _____Marie-Lisa Chagnon_____,étudiante au doctorat en psychologie, sous la direction de ___Colette Jourdan-Ionescu___, m'engage à mener la présente recherche portant sur *l'impact de l'humour sur l'acquisition des habiletés sociales* selon les dispositions acceptées par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Je m'engage également à fournir aux participants tout le support permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant découler de la participation à cette recherche.

Marie-Lisa Chagnon
Doctorante en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières

Colette Jourdan-Ionescu
Directrice de recherche
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières

Si vous désirez obtenir des informations supplémentaires ou si vous éprouvez un problème en lien avec la participation de votre jeune, vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie-Lisa Chagnon, par téléphone au (819) 375-8931 poste 395 ou par courrier électronique Marie-Lisa.Chagnon@uqtr.ca.

Appendice C
Questionnaire d'habiletés sociales
(Chagnon, Julien-Gauthier, & Jourdan-Ionescu, 2006)

QUESTIONNAIRE D'HABILETÉS SOCIALES
(Chagnon, Julien-Gauthier et Jourdan-Ionescu, 2006¹)

Nom du jeune : _____

Nom du répondant : _____

Date : _____

Consigne :

Pour chaque question, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence du comportement observé chez la personne évaluée selon l'échelle suivante :

Légende

0 = Jamais ou désaccord total 1 = Rarement ou en accord partiel 2 = Régulièrement ou en accord 3 = Fréquemment ou en accord 4 = Toujours ou accord total

PARTIE 1 : ÉVALUER LA COMMUNICATION

Le jeune peut-il (elle)?

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 1) Se présenter en indiquant trois des caractéristiques suivantes : nom, adresse, téléphone, âge et date de naissance ** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) Se décrire en indiquant : | | | | | |
| a) deux habiletés (compétences ou forces) ** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) deux difficultés rencontrées dans son quotidien ** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) Maintenir un contact visuel avec une personne pendant plusieurs secondes ** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) Sourire en réponse à un sourire ou à une attention d'une autre personne ** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

¹ Certaines questions sont tirées/adaptées de deux questionnaires signalés par une astérisque pour le questionnaire « Évaluation des habiletés interpersonnelles » (Caron et Dufour, 1995) et par deux astérisques pour le « Questionnaire sur les habiletés sociales » (Bernier et Lamy, 2003).

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 5) Saluer de façon non verbale (ex. : en inclinant la tête ou en donnant la main) en rencontrant quelqu'un | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) Saluer en rencontrant quelqu'un de façon verbale (bonjour ou bonsoir) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) Donner la main pour saluer une personne (c'est-à-dire tolérer d'être touché) ** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8) Bien articuler lors d'une conversation | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9) Mettre le bon ton lors d'une conversation | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10) Donner des informations claires et structurées lors d'une conversation | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) Demander de répéter si on ne comprend pas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) Parler en face de la personne à laquelle on s'adresse | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) Initier une conversation** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) Converser avec quelqu'un tout en regardant la personne | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) Écouter quelqu'un tout en lui démontrant de l'intérêt par des gestes (ex. : signe de la tête, sourire, autres mouvements du corps, attention à ce que l'autre personne dit, etc.)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16) Converser avec quelqu'un tout en attendant son tour pour parler (c'est-à-dire respecter les tours de parole)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) Converser avec quelqu'un tout en restant dans le sujet abordé avec cette personne (ex. : montrer qu'on suit la conversation)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18) Ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne est occupée* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) Ne pas engager une conversation avec quelqu'un si cette personne n'est pas intéressée (ex. : cesser de parler si on ne lui prête pas attention)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20) Répondre de façon appropriée sans changer de sujet (ex : réponse en lien avec la question posée) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21) Raconter une anecdote ou un événement survenu dans sa vie devant plusieurs personnes (ex. : devant sa classe ou devant sa famille) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22) Poser des questions portant sur les intérêts de l'autre personne lors de la conversation* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23) Conclure la conversation si l'autre personne semble vouloir s'en aller* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 24) Terminer une conversation de façon appropriée (ex. : saluer la personne)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25) Maintenir une distance appropriée avec les autres (c'est-à-dire une distance confortable pour les autres)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26) Exprimer son opinion | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27) Respecter les règles de politesse** | | | | | |
| a) dire « s'il vous plaît » lorsqu'il(elle) fait une demande | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) dire « merci » lorsqu'il(elle) reçoit quelque chose | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) dire « excuse-moi » quand il(elle) dérange quelqu'un | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28) Nommer les personnes de son entourage qu'il voit** | | | | | |
| a) régulièrement (ex. : famille, amis, professeurs etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) occasionnellement (ex. : famille éloignée etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

PARTIE 2 : ÉVALUER L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS

Le jeune peut-il (elle)?

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 29) Identifier certaines émotions sur une illustration ou une image (ex. : joie, tristesse, colère, peur, etc.)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30) Comprendre les émotions éprouvées par d'autres personnes | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31) Identifier ses propres émotions (ex. : verbaliser la joie, la tristesse, la colère, la peur, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32) Contrôler sa colère et l'exprimer | | | | | |
| a) face à un changement dérangeant | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) face à un interdit (lorsqu'on l'empêche de faire ce qu'il désire)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|---|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 33) Contrôler sa peine et l'exprimer | | | | | |
| a) face à un changement dérangeant | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) face à un interdit (lorsqu'on l'empêche de faire ce qu'il désire)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34) Demander de l'aide en situation de détresse | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35) Être capable de discriminer plusieurs expressions faciales chez les autres | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36) Identifier ses propres émotions (ex. : verbaliser sa joie, sa tristesse, sa colère, sa peur, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37) Exprimer adéquatement ses sentiments de manière non verbale : | | | | | |
| a) contentement, joie ou enthousiasme** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) désaccord ou mécontentement** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) déception, peine ou tristesse** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) colère, frustration ou agressivité (ex : verbalise adéquatement sans geste excessif)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) impatience | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) nervosité ou tension | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) peur, appréhension ou crainte | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) fatigue ou impuissance | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) fierté | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) inquiétude | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) timidité ou gêne | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) rejet ou vulnérabilité | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| m) méfiance | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| n) impulsivité ou spontanéité | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| o) découragement | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38) Exprimer adéquatement ses émotions d'une manière verbale : | | | | | |
| a) contentement, joie ou enthousiasme** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) désaccord ou mécontentement** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) déception, peine ou tristesse** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) colère, frustration ou agressivité (ex. : verbalise adéquatement sans parole blessante)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| e) impatience | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) nervosité ou tension | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) peur, appréhension ou crainte (ex. : verbalise à un de ses proches s'il en ressent le besoin) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) fatigue ou impuissance | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) fierté | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) inquiétude | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) timidité ou gêne | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) rejet ou vulnérabilité | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| m) méfiance | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| n) impulsivité ou spontanéité | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| o) découragement | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39) Soutenir un de ses proches (ex. : famille ou professeur) si celui-ci ressent de la tristesse (c'est-à-dire l'écouter, le faire parler, lui dire des mots d'encouragement, etc.)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40) Soutenir un de ses proches (membre de la famille) si celui-ci ressent de la peur (ex. : paroles ou gestes apaisants)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41) Partager la joie d'une personne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42) Réagir adéquatement lorsque quelqu'un manifeste de la colère (ex. : calmer la personne, s'éloigner si nécessaire, etc.)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43) Soutenir adéquatement un de ses amis si celui-ci vit des difficultés personnelles ou familiales (ex. : l'écouter, l'encourager, lui donner des conseils, etc.)* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Partie 3 : Évaluer la capacité de résolution de problèmes

Le jeune peut-il (elle)?

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 44) Prendre le temps d'écouter l'autre et de le comprendre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45) Utiliser le « je » au lieu du « tu » pour dire ce qu'il ressent | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46) Être capable de se distancier du conflit ou du problème afin de pouvoir se calmer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47) Demander de l'aide à un enseignant, parent ou ami (information ou soutien)** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48) Discuter afin de trouver une solution avec l'autre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49) Accepter l'aide d'une autre personne** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50) Reconnaître qu'il a tort** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51) Dire des excuses adaptées au problème ou au conflit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52) Discuter du problème pour apprendre à le résoudre par le langage (ex. : en discutant calmement, en faisant des compromis) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53) Être capable de souligner les forces de l'autre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54) Être capable de trouver des solutions adéquates afin de résoudre les conflits | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55) Bien respecter les consignes et bien participer même s'il n'aime pas l'activité proposée | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56) Respecter les règles du groupe** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57) Réaliser que ses actions distraient les autres et s'ajuster** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Autres questions pertinentes en lien avec les habiletés interpersonnelles du jeune

Le jeune peut-il (elle)?

| | <i>Jamais</i> | <i>Rarement</i> | <i>Régulièrement</i> | <i>Fréquemment</i> | <i>Toujours</i> |
|--|---------------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| 58) Rendre les objets empruntés** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59) Être contrarié par les changements de routines** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60) Faire preuve de discrétion et de respect envers autrui : ** | | | | | |
| a) dans ses propos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) dans ses attitudes et comportements | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61) Présenter des comportements d'automutilation** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62) Manifester des comportements ou des mouvements répétitifs (ex. : tics, manie etc.)** Donnez des exemples : _____ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63) Avoir de la difficulté à se concentrer** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 64) Présenter des capacités exceptionnelles dans certains domaines** Donnez des exemples : _____ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 65) Réussir à se faire des amis** | | | | | |
| a) du même sexe | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) de l'autre sexe | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 66) Accepter les critiques | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 67) Se divertir seul à une activité de loisir : sportive, culturelle (activement ou comme spectateur)** (Exemples. : _____) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 68) Partager des activités avec des amis** | | | | | |
| a) groupe d'amis (sportif ou social) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) loisirs organisés (clubs, associations) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 69) Garder un secret ou une confidence** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 70) Démontrer une capacité d'adaptation au changement | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Merci de votre collaboration fort appréciée!!

Appendice D

Grille d'observations du jeune participant au projet
(Chagnon & Jourdan-Ionescu, 2006)

GRILLE D'OBSERVATIONS DU JEUNE PARTICIPANT AU PROJET

HUMOUR ET HABILETÉS SOCIALES CHEZ DES JEUNES PRÉSENTANT UNE
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE
(Chagnon et Jourdan-Ionescu, 2006)

Surnom du jeune : _____ Date : _____
Évaluateur : _____

➤ OBSERVATIONS NOTÉES LORS DES ACTIVITÉS PROPOSÉES LORS DE LA
RENCONTRE :

| Activités proposées | Réactions face aux thèmes abordés (ex. : Attitude générale, interaction avec les autres, etc.) | Motivation et intérêt face à l'activité (ex. : participe, pose des questions, etc.) | Autres commentaires |
|---------------------|--|---|---------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

AUTRES INFORMATIONS PERTINENTES CONCERNANT LE JEUNE

1) De façon générale, comment pouvez-vous décrire l'humeur du jeune durant la rencontre? (ex. : enjoué, gai, embarrassé, découragé, tendu, désintéressé, etc.)

2) Lors de la rencontre, est-ce que le jeune présente des comportements dérangeants? Si oui, donnez des exemples.

3) Comment le jeune interagit-il avec les autres personnes du groupe (ex. : contact facile ou difficile, gêne, retrait, etc.) Avec qui le jeune se tient le plus?

4) Est-ce que le jeune a pris de nouvelles initiatives lors des activités? (ex. : nouveaux comportements à l'égard des activités proposées, etc.)

Appendice E

Grille de lecture servant à évaluer l'humour lors du programme visant
l'acquisition d'habiletés sociales par l'humour

**GRILLE DE LECTURE SERVANT À ÉVALUER L'HUMOUR LORS DU
PROGRAMME VISANT L'ACQUISITION D'HABILITÉS SOCIALES PAR
L'HUMOUR**

(Chagnon et Jourdan-Ionescu, 2007¹)

Nom du jeune : _____

Nom de l'évaluateur : _____

Date de l'évaluation : _____

Directives : Pour chacun des items, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence du comportement observé durant le programme selon l'échelle suivante :

Légende :

0 =Jamais 1= Un peu 2= Beaucoup

A) APPRÉCIATION DE L'HUMOUR

| | <i>Jamais</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--|---------------|---------------|-----------------|
| 1) Il ² apprécie les choses ou les situations qui génèrent de l'humour (ex. : aime les blagues)*. | 0 | 1 | 2 |
| 2) Il démontre une facilité à percevoir l'humour chez les autres participants du groupe. | 0 | 1 | 2 |

Commentaires (s'il y a lieu) :

¹ Certaines questions sont tirées/adaptées de deux questionnaires signalés par un astérisque pour le questionnaire « Multidimensional Sense of Humor Scale » (Thorson, Powell, Sarmany-Schuller et Hampes, 1997) et par deux astérisques pour le « Humor Styles Questionnaire » (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir, 2003).

² Le masculin est seulement utilisé dans un but de simplification du style.

B) PRODUCTION DE L'HUMOUR

| | <i>Jamais</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--|---------------|---------------|-----------------|
| 3) Il a tendance à rire facilement **. | 0 | 1 | 2 |
| 4) Il possède une habileté à produire de l'humour dans le groupe (ex. : raconte bien des blagues, fait rire les autres par son attitude, etc.) ou réussit à initier un comportement ou une attitude humoristique durant les activités *. | 0 | 1 | 2 |
| 5) Il utilise l'humour adéquatement durant les activités. | 0 | 1 | 2 |

Commentaires (s'il y a lieu) :

C) AMÉLIORATION DES RELATIONS À AUTRUI PAR L'HUMOUR OU HUMOUR AFFILIATIF

| | <i>Jamais</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--|---------------|---------------|-----------------|
| 6) L'utilisation de l'humour facilite la communication avec les autres. | 0 | 1 | 2 |
| 7) Il ressent du plaisir à rire ou à s'amuser avec les autres jeunes du groupe **. | 0 | 1 | 2 |
| 8) Il prend plaisir à faire rire les autres personnes du groupe **. | 0 | 1 | 2 |

| | <i>Jamais</i> | <i>Un peu</i> | <i>beaucoup</i> |
|---|---------------|---------------|-----------------|
| 9) Il semble être naturellement une personne humoristique **. | 0 | 1 | 2 |
| 10) Il peut encourager les autres à produire de l'humour. | 0 | 1 | 2 |
| 11) Il démontre une capacité à rire de lui-même. | 0 | 1 | 2 |

Commentaires (s'il y a lieu) :

D) HUMOUR ADAPTATIF

| | <i>Jamais</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--|---------------|---------------|-----------------|
| 12) Il peut employer l'humour comme stratégies d'adaptation (ex. : affirmation de soi, prendre sa place dans le groupe, partager son opinion, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| 13) L'utilisation de l'humour lui permet de s'intégrer aux différentes activités du programme*. | 0 | 1 | 2 |

Commentaires (s'il y a lieu) :

E) HUMOUR INAPPROPRIÉ OU AGRESSIF

| | <i>Jamais</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--|---------------|---------------|-----------------|
| 14) Il peut penser à quelque chose qui le fait rire et ne peut s'empêcher de rire mais c'est inapproprié dans le contexte**. | 0 | 1 | 2 |
| 15) Les personnes peuvent être blessées ou offensées par le sens de l'humour du jeune **. | 0 | 1 | 2 |

Commentaires (s'il y a lieu) :

Appendice F
Description du programme basé sur l'humour pour développer
les habiletés sociales (PHHS)

PROGRAMME BASÉ SUR L'HUMOUR POUR DÉVELOPPER LES HABILETÉS SOCIALES (PHHS)

RENCONTRE 1 « À vos marques, partez, on rit! »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Favoriser un climat d'accueil et de confiance pour la première rencontre, créer une ambiance agréable au sein du groupe afin que tous se sentent à l'aise et puissent apprivoiser le programme proposé.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Permettre aux jeunes de connaître l'animatrice et les observatrices et de mieux se connaître entre eux
- Présentation du programme, du fonctionnement et du cadre
- Développer une ambiance propice au respect, à la confiance et à l'humour.

ANIMATION DES ACTIVITÉS

PARTIE A (10 MINUTES)

- Présentation des jeunes (salutations individuelles dès leur arrivée dans la classe)
- Présentation de l'animatrice et des observatrices et de leurs rôles respectifs
- Bref retour sur notre observation faite en classe au cours des semaines antérieures afin que les jeunes puissent être en mesure de bien nous reconnaître. Une observation a eu lieu dans chacune des classes respectives des participants afin de créer un lien avec le jeune et de nous permettre de nous familiariser avec leur environnement. Lors de ce premier contact, nous avons bien expliqué au participant la raison de notre présence dans sa classe et pourquoi il a été sélectionné à participer à ce projet. Aussi, nous leur partageons que nous travaillons dans leur école comme stagiaire en psychologie. Leur professeur et leur directrice les ont choisis comme participants au programme.

PARTIE B (40 MINUTES)

Activité « brise-glace » : Jeu de serpent-échelle géant

Cette activité permet de développer un climat de confiance et une connaissance des autres membres du groupe. Au départ, on met à la disposition des jeunes, plusieurs pions inhabituels (par exemple : objets sélectionnés avant la rencontre. Ce sont des objets plutôt loufoques comme une spatule, un dinosaure, un soulier, etc.). Ensuite, on débute le jeu. Les règlements de base demeurent similaires à ceux du jeu original. Toutefois, pour rendre l'activité plus humoristique, nous avons intégré plusieurs questions afin que la dynamique de groupe s'installe. Par exemple, nous retrouvons des questions telles que « Quel est ton met préféré? », « As-tu voyagé? Si oui, raconte-nous brièvement ton voyage? », « Fais-tu du sport? Si oui, lequel? », « Si tu veux avoir du plaisir, que fais-tu? », « Aimes-tu rire? », « Qu'est-ce que tu trouves drôle? », « Quelle est ta matière préférée à l'école? », « As-tu déjà assisté à un spectacle de musique? », « As-tu un(e) meilleur(e) ami(e)? », « Aimes-tu le chocolat? », « Nomme-moi un talent que tu as? », « As-tu des frères et sœurs? Si oui, nomme-les. », « Quel est ton film ou émission préférée? Pourquoi? », « As-tu une idole ou un acteur favori? », « Parle-moi d'un loisir ou d'une activité préférée? » etc. L'animatrice peut poser les questions lors de l'activité ou les jeunes peuvent prendre l'initiative de poser des questions. Il est possible de faire participer les jeunes en leur permettant d'animer un moment du jeu. Bref, cette activité a pour but de favoriser les contacts et de créer un climat de groupe.

PARTIE C (15 MINUTES)**Activité : Connaissance mutuelle**

On demande aux participants d'écrire leur nom sur un carton de couleur et ensuite on leur demande de le déposer au centre du cercle formé par le groupe. Il faut s'assurer que tous les jeunes savent écrire (s'il y a lieu, on aide le jeune qui a des difficultés). À tour de rôle, nous pigeons un nom et nous devons dire une caractéristique de cette personne pour réussir à la faire deviner au groupe. L'activité a pour but de se familiariser avec chacun tout en apprenant tous les noms des participants. Cette activité se veut simple afin qu'un premier contact se réalise avec chaque membre du groupe. Les observatrices sont présentes et participent à ce jeu.

PARTIE D (12 MINUTES)**Activité : Règles de fonctionnement du groupe**

Il est essentiel d'établir un cadre dès le commencement du programme d'habiletés interpersonnelles. En présentant les règlements, le jeune se familiarise avec le cadre à respecter durant le programme. Nous avons inscrit les règles de base sur un grand carton. Tout au long du programme, le carton doit rester visible (collé au mur de la salle).

PARTIE E (10 MINUTES)**Activité : Présentation de l'échelle comportementale**

Le jeune doit réussir à s'auto-évaluer à la fin de chaque rencontre, ce qui permet de favoriser le développement de l'autocritique. Un tableau géant est construit afin de pouvoir l'utiliser tout au long du programme. Ce tableau comportemental se caractérise par trois symboles : trophée (très bonne participation), médaille (bonne participation) et l'étoile (participation à améliorer). En plus d'une auto-évaluation du jeune, un retour sur le contenu de la rencontre est effectué. Ceci permet d'alimenter les échanges avec les membres du groupe. Ce retour permet de s'ajuster et de répondre aux objectifs escomptés.

PARTIE F (3 MINUTES)**Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 2**

Choix d'une blague à présenter au groupe et choix d'un surnom humoristique pour toute la durée du programme. On explique brièvement l'activité principale de la prochaine rencontre. On propose aux jeunes de réfléchir sur un événement drôle déjà vécu, d'inventer une blague ou de raconter leur blague favorite.

MATÉRIEL NÉCESSAIRE POUR LA RENCONTRE 1

- Petits et grands cartons de couleurs vives
- Crayon de feutre
- Grand tapis de styromousse pour fabriquer le jeu serpents et échelle
- Petits velcros pour tableau de comportement (le préparer à l'avance)

RENCONTRE 2 : « En route vers l'humour... »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent et en leur apprenant à communiquer de façon adéquate tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir au jeune un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions
- Développer des stratégies adéquates pour raconter une histoire ou un événement
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe
- Se familiariser davantage avec le programme d'habiletés interpersonnelles

ANIMATION DES ACTIVITÉS

PARTIE A (15 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice.
- On explique cette activité au groupe et on demande à tour de rôle de choisir une « affichette-émotion », parmi celles qui se trouvent au centre du cercle de discussion, de façon à ce que chaque participant puisse bien toutes les voir. On vérifie aussi leur compréhension à l'égard du terme « émotion ».
- À tour de rôle, chaque jeune doit nommer l'émotion choisie et dire la raison de son choix en s'appuyant sur des exemples concrets de son quotidien. Il est important que l'animatrice débute cet échange afin que les jeunes puissent avoir un modèle. Il est possible qu'un jeune ne veuille pas participer. L'animatrice peut alors essayer de le soutenir et l'accompagner à s'exprimer ou bien tout simplement ne pas insister en lui indiquant qu'il pourra le faire quand il se sentira en confiance.

PARTIE B (4 MINUTES)

Activité : Révision des règles de fonctionnement du groupe

Il est essentiel de revenir sur le cadre du programme d'habiletés interpersonnelles. En répétant les règlements, les jeunes se familiarisent avec le cadre à respecter durant le programme. Nous remontons les règles de base inscrites sur un grand carton. Tout au long du programme, le carton reste visible (collé au mur de la salle). Chaque règlement présenté est appuyé par des exemples concrets afin que les jeunes puissent en avoir une bonne compréhension.

PARTIE C (10 MINUTES)

Activité : « Exploration de l'univers de l'humour et du rire »

- On invite les jeunes à s'exprimer sur leurs connaissances du rire et de l'humour. Le but de cet échange consiste à explorer leur compréhension à l'égard de l'humour. Bref, cette activité se déroule sous forme de discussion spontanée avec les jeunes afin de les entendre s'exprimer sur ce qu'ils connaissent de l'humour.
- Il faut amener les jeunes à faire la distinction entre qui est drôle et ce qui ne l'est pas. On peut présenter quelques exemples concrets déjà vécus par l'animateur.

PARTIE D (8 MINUTES)

Activité : « On bouge, on danse! »

- On initie le jeune à la danse-thérapie. On choisit préalablement différents styles de musique. Cette activité a pour but d'amener le jeune à exprimer divers sentiments selon ce que la musique lui inspire. Le jeune doit suivre le rythme de la musique choisie. Durant l'expression corporelle, on laisse une grande ouverture afin que les jeunes puissent bien s'exprimer en mouvement.

PARTIE E (35 MINUTES)

Activité : « Fais-moi rire! »

- En premier lieu, à tour de rôle, on demande aux jeunes de nommer leur surnom choisi. Cet échange permet au groupe de développer un sentiment d'appartenance.
- Ensuite, les jeunes partagent au groupe, à tour de rôle, une situation, un évènement, un vécu humoristique, une blague inventée ou déjà existante. Il est important de laisser le jeune libre de nous raconter ou non une histoire drôle. Toutefois, on doit indiquer au jeune qu'il devra le faire au moins une fois au cours du programme. S'il y a lieu, on peut soutenir le jeune afin qu'il puisse partager sa blague au groupe en lui proposant différentes techniques de communication. L'animateur peut aussi débiter l'activité mais il vérifie préalablement si aucun jeune ne veut prendre l'initiative de commencer.

PARTIE F (5 MINUTES)

Activité : Retour sur la rencontre

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils ont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (11 MINUTES)

Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter chaque jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE H (2 MINUTES)

Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 3

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On leur indique que nous allons visionner un extrait d'un film humoristique et que chaque jeune aura un défi à relever durant la rencontre.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 2

- Appareil chaîne stéréo avec CD
- Divers CDs de musique
- Carton rigide
- Diverses images représentant les émotions

RENCONTRE 3 : « Silence, on tourne! »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune, objectif qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même.

PARTIE A (15 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice.
- On réexplique cette activité au groupe et on demande à tour de rôle à chacun de choisir une « affichette-émotion », parmi celles qui se trouvent au centre du cercle de discussion, de façon à ce que chaque participant puisse bien toutes les voir. On vérifie aussi leur compréhension du terme « émotions ».
- À tour de rôle, chaque jeune doit nommer l'émotion choisie et dire la raison de son choix en s'appuyant sur des exemples concrets de son quotidien. Il est important que l'animatrice débute cet échange afin que les jeunes puissent avoir un modèle. Il est possible qu'un jeune ne veuille pas participer. L'animatrice peut alors essayer de le soutenir et de l'accompagner à exprimer son émotion ou bien tout simplement ne pas insister en lui indiquant qu'il pourra le faire quand il se sentira en confiance.

PARTIE B (10 MINUTES)

Activité : « Je relève mon défi... mission possible »

- On remet au jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et à lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Chaque jeune est libre de partager son défi.

PARTIE C (33 MINUTES)

Activité : « Visionnement d'un extrait de film »

- On choisit préalablement un extrait d'un film humoristique. L'extrait doit absolument dégager des émotions, c'est-à-dire que les personnages ou l'histoire expriment divers sentiments. Le choix de l'extrait est à la discrétion de l'animateur.
- Dans le cadre du programme actuel, un extrait du film « les Boys » est présenté aux jeunes. Certains personnages expriment fortement leur colère.
- Demander aux jeunes de nommer le sentiment qui se dégage de l'histoire ou l'émotion qu'expriment les personnages.
- On peut demander de partager si ça leur est déjà arrivé de vivre une telle émotion et si oui, de raconter une situation où ils ont senti cette émotion.

- Ensuite, on peut introduire une discussion sur la gestion de la colère.
- Initiation au thermomètre de leur colère.

PARTIE D (15 MINUTES)

Activité : « L'improvisation à l'honneur... place aux comédiens »

- On propose aux jeunes de participer de façon volontaire à de l'improvisation. On choisit à l'avance les termes en fonction de ce que l'intervenant veut travailler avec le groupe.
- Pour la première improvisation, on conseille que l'animateur participe.
- Les faire verbaliser après chaque improvisation.

PARTIE E (5 MINUTES)

Activité : Retour sur la rencontre

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils sont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (10 MINUTES)

Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter les jeunes à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment ils se sentent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (2 MINUTES)

Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 4

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On leur indique que nous allons jouer à un jeu qui s'intitule « ni oui, ni non ». On les encourage à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il y aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 3

- Télévision avec vidéo intégré
- Carton rigide
- Diverses images représentant les émotions

Rencontre 4 : « Mordu de rire »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller les jeunes afin qu'ils puissent consolider leurs habiletés de communication de base et d'expression des émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune, objectif qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même.

PARTIE A (15 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice.
- L'animateur peut choisir un co-animateur pour cette activité.
- On réexplique cette activité au groupe et on demande à tour de rôle de choisir une « affiche-émotion », parmi celles qui se trouvent au centre du cercle de discussion, de façon à ce que chaque participant puisse bien toutes les voir. On vérifie aussi leur compréhension du terme « émotions ».
- À tour de rôle, chaque jeune doit nommer l'émotion choisie et dire la raison de son choix en s'appuyant sur des exemples concrets de son quotidien. Il est possible qu'un jeune ne veuille pas participer. L'animatrice peut alors essayer de le soutenir et l'accompagner à s'exprimer ou bien tout simplement de ne pas insister en lui indiquant qu'il pourra le faire quand il se sentira en confiance.
- Lorsque chaque jeune exprime son émotion, on lui demande de réaliser un bref retour sur sa semaine et sur l'application de son défi au cours de la semaine.

PARTIE B (5 MINUTES)

Activité : « Je relève mon défi... mission possible »

- On remet au jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et à lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Le jeune est libre de partager son défi.

PARTIE C (20 MINUTES)

Activité : « La température en émotions »

- Avec le groupe de jeunes, on réalise tout d'abord un retour sur l'activité du film réalisée à la rencontre précédente.
- On présente aux jeunes un outil concret, pratique et facile à utiliser dans leur quotidien. L'outil se nomme : « Mon thermomètre des émotions ». Préalablement, l'animateur doit préparer sur un carton géant un thermomètre géant. Le support visuel est essentiel. Cette activité a pour but d'outiller le jeune à identifier l'intensité de son émotion et de le conscientiser à employer ce thermomètre afin d'identifier ce qui a provoqué ce sentiment en lui.
- On les initie à la gestion des émotions en faisant un retour sur le film ou sur d'autres situations qui provoquent la colère en nous. Tout en travaillant les habiletés de communication, le jeune est amené à réfléchir sur comment qu'on peut gérer la colère.

- On leur donne un duo-tang où nous retrouvons plusieurs petits thermomètres. On explique aux jeunes qu'ils peuvent utiliser en tout temps cet outil lorsqu'ils vivent une émotion plus difficile à gérer.

PARTIE D (35 MINUTES)

Activité : Jouer à « ni oui, ni non! »

- On explique l'activité aux jeunes tout en leur rappelant de ne pas oublier de relever leur défi du jour.
- Ce jeu est simple à réaliser tout en permettant aux jeunes de s'amuser et surtout de rire. Des jeunes posent un certain nombre de questions à un autre jeune du groupe, et ce à tour de rôle. Il est interdit de répondre en disant « oui » ou « non ». Le jeune qui est questionné, met un bandeau et on lui dépose sur le front une émotion à deviner ou une caractéristique positive. Le jeune doit deviner ce qui est inscrit sur le carton sans dire oui ni non à toutes les questions posées par le groupe.
- Tout en utilisant les habiletés de communication, on les outille concernant la gestion de l'impulsivité comportementale et cognitive.

PARTIE E (3 MINUTES)

Activité : Retour sur la rencontre

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils sont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (10 MINUTES)

Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter le jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (2 MINUTES)

Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 5

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On leur indique qu'il y aura un concours de l'histoire la plus drôle. Chacun doit réfléchir à une blague ou à un événement drôle déjà vécu.
- On les encourage aussi à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 4

- Bandeau avec velcros
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions
- Duo-tangs

Rencontre 5 « Fous rires garantis »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate et à adopter une meilleure gestion des émotions tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller les jeunes afin qu'ils puissent consolider leurs habiletés de communication de base et d'expression des émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune, objectif qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même;
- Développer une meilleure connaissance de soi.

PARTIE A (10 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice.
- L'animateur-intervenant choisit un co-animateur pour l'activité.
- On réexplique cette activité au groupe et on demande à tour de rôle de choisir une « affichette-émotion », parmi celles qui se trouvent au centre du cercle de discussion, de façon à ce que chaque participant puisse bien toutes les voir. On vérifie aussi leur compréhension du terme « émotions ».
- À tour de rôle, chaque jeune doit nommer l'émotion choisie et dire la raison de son choix en s'appuyant sur des exemples concrets de son quotidien. Lorsque chaque jeune exprime son émotion, on lui demande de réaliser un bref retour sur sa semaine et sur la mise en place de son défi personnel.

PARTIE B (10 MINUTES)

Activité : « Je relève mon défi... mission possible »

- On remet à chaque jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et à lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Chaque jeune est libre de le partager son défi.

PARTIE B (30 MINUTES)

Activité : « Fais-moi rire, prise 2! »

- Les jeunes partagent au groupe, à tour de rôle, une situation, un évènement, un vécu humoristique, une blague inventée ou déjà existante. Il est important de laisser le jeune libre de nous raconter ou non une histoire drôle. Toutefois, on doit indiquer au jeune qu'il devra le faire au moins une fois au cours du programme. S'il y a lieu, on peut soutenir le jeune afin qu'il puisse partager son récit au groupe en lui proposant différentes techniques de communication. L'animateur-intervenant peut aussi débiter l'activité mais il vérifie préalablement si aucun jeune ne veut prendre l'initiative de commencer. Après l'activité, on peut faire un vote secret ou en groupe, pour cibler l'histoire la plus loufoque.

PARTIE C (20 MINUTES)

Activité « Libre choix »

- On propose aux jeunes de prendre l'animation en charge pour la prochaine activité. Tout d'abord, le groupe doit se consulter sur le choix de l'activité. On leur mentionne qu'ils peuvent choisir une activité déjà réalisée dans les rencontres précédentes.
- L'animateur doit prévoir le matériel pour la plupart des activités réalisées précédemment.
- Dans le cadre du programme actuel, les jeunes ont choisis le jeu « ni oui ni non »
- L'animateur-intervenant devient un membre du groupe et un jeune prend la place de celui-ci.

PARTIE E (8 MINUTES)

Activité : Retour sur la rencontre

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils sont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (10 MINUTES)

Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter chaque jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (2 MINUTES)

Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 6

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On leur indique qu'il aura possiblement un autre concours de l'histoire la plus drôle. Alors, il peut préparer d'autres histoires. Aussi, on propose aux jeunes d'apporter de la musique de leur choix.
- On les encourage aussi à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il y aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 5

- Bandeau avec velcro
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions
- Crayons et feuille

Rencontre 6 : « Une étape à la fois »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate et à adopter une meilleure gestion des émotions tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller chaque jeune afin qu'il puisse consolider ses habiletés de communication de base et d'expression de ses émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune, objectif qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même;
- Développer une meilleure connaissance de soi.

PARTIE A (10 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice. Elle les accueille avec un nez rouge sur son visage et en remet un à chacun.
- L'animatrice peut choisir à nouveau un co-animateur pour l'activité.
- Lorsque chaque jeune exprime son émotion, on lui demande de réaliser un bref retour sur sa semaine.

PARTIE B (10 MINUTES)

Activité : « Je relève mon défi... mission possible »

- On remet au jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Chaque jeune est libre de le partager son défi.

PARTIE C (35 MINUTES)

Activité « Initiation aux étapes de résolution de problèmes »

- On propose aux jeunes de former des équipes de deux et on leur donne plusieurs cartons où ils doivent mettre les étapes en ordre. Si le nombre est impair, l'animateur-intervenant doit y participer. Il est important de visualiser chaque étape : 1) Définir le problème (de quoi s'agit-il?); 2) Imaginer le plus de solutions possibles (que faut-il faire?); 3) Évaluer les solutions; 4) Choisir la meilleure solution (qu'est-ce qu'on fait?); 5) Passer à l'action; 6) Évaluer le résultat.
- Cette activité a pour but d'initier les jeunes aux étapes de résolution de problèmes tout en leur apprenant à communiquer adéquatement avec l'autre.

Partie D (8 MINUTES)

Activité : « On bouge, on danse! »

- On réinvite les jeunes à une activité de danse-thérapie. On choisit préalablement différents styles de musique parmi les musiques apportées par les jeunes. Cette activité a pour but d'amener les jeunes à exprimer divers sentiments selon ce que la musique leur inspire. Chaque jeune doit suivre le rythme de la musique choisie. Durant l'expression corporelle, on laisse une grande ouverture afin que les jeunes puissent bien s'exprimer en mouvement.

Partie E (15MINUTES)

Activité : « L'improvisation à l'honneur... place aux comédiens »

- On propose aux jeunes de participer de façon volontaire à de l'improvisation. On choisit à l'avance les termes en fonction de ce que l'intervenant veut travailler avec le groupe.
- Les jeunes peuvent choisir aussi des costumes. Mettre à leur disposition divers costumes, choisis préalablement.
- Pour la première improvisation, on conseille que l'animateur participe.
- Les faire verbaliser après chaque improvisation.
- Voici quelques idées de thèmes d'improvisation : ton réveil sonne et tu dois te lever mais tu es trop fatigué. Que fais-tu? Tu t'es chicané avec ton ami. Comment vas-tu régler la chicane?, etc.
- On doit préparer les mises en situation en l'avance.
- L'utilisation du nez rouge peut alors être utilisée lors des mises en situation.

PARTIE E (5 MINUTES)

Activité : Retour sur la rencontre

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils sont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (5 MINUTES)

Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter le jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (2 MINUTES)

Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 7

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On leur indique qu'il y aura un retour sur les étapes de résolution de problèmes et comment développer des stratégies de relaxation.
- On les encourage aussi à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 6

- Lecteur Cd
- Divers costumes (par exemple : ,vieux vêtements qui peuvent provenir de récupération)
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions

Rencontre 7 : « Une étape à la fois »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate et à adopter une meilleure gestion des émotions tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller les jeunes afin qu'ils puissent consolider leurs habiletés de communication de base et d'expression des émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune et qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même;
- Développer une meilleure connaissance de soi.

PARTIE A (10 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice. L'animateur-intervenant les accueille avec un nez rouge au visage et leur en remet un à chacun.
- L'animatrice peut choisir à nouveau un co-animateur pour l'activité.
- Lorsque le jeune exprime son émotion, on lui demande de réaliser un bref retour sur sa semaine.

PARTIE B (8 MINUTES)**Activité : « Je relève mon défi... mission possible »**

- On remet au jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et à lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Le jeune est libre de le partager son défi.

PARTIE C (30 MINUTES)**Activité « Initiation aux étapes de résolution de problèmes »**

- On propose aux jeunes de former des équipes de deux et on leur donne plusieurs cartons où ils doivent mettre les étapes en ordre. Si le nombre est impair, l'animateur-intervenant doit y participer. Il est important de visualiser chaque étape :1) Définir le problème (de quoi s'agit-il?); 2) Imaginer le plus de solutions possibles (que faut-il faire?); 3) Évaluer les solutions; 4) Choisir la meilleure solution (qu'est-ce qu'on fait?); 5) Passer à l'action; 6) Évaluer le résultat.
- Cette activité a pour but de rendre les jeunes plus adéquats quant à l'emploi des étapes de résolution de problèmes tout en travaillant à communiquer adéquatement avec l'autre.

Partie D (5 MINUTES)**Activité : « On bouge, on danse! »**

- On refait une activité de danse-thérapie. On choisit préalablement différents styles de musique. Cette activité a pour but d'amener le jeune à exprimer divers sentiments selon ce que la musique lui inspire. Chaque jeune doit suivre le rythme de la musique choisie. Durant l'expression corporelle, on laisse une grande ouverture afin que les jeunes puissent bien s'exprimer en mouvement.

Partie E (25 MINUTES)**Activité : « L'improvisation à l'honneur... place aux comédiens »**

- On propose aux jeunes de participer de façon volontaire à de l'improvisation. On choisit à l'avance les termes en fonction de ce que l'intervenant veut travailler avec le groupe.
- Les jeunes peuvent choisir aussi des costumes. Mettre à leur disposition divers costumes, choisis préalablement.
- Pour la première improvisation, on conseille que l'animateur participe.
- Les faire verbaliser après chaque improvisation.
- Voici quelques idées de thèmes d'improvisation : ton réveil sonne et tu dois te le lever mais tu es trop fatigué. Que fais-tu? Tu t'es chicané avec ton ami. Comment vas-tu régler la chicane?, etc.
- On doit préparer les mises en situation en l'avance.

PARTIE E (5 MINUTES)**Activité : Retour sur la rencontre**

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils ont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (5 MINUTES)**Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune**

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter chaque jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (2 MINUTES)**Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 8**

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On leur indique qu'il y aura une activité jumelant les étapes de résolution de problèmes et l'improvisation.
- On les encourage aussi à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante. Aussi, on peut leur demander de réfléchir sur des défis qui aimeraient que les autres relèvent.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 7

- Lecteur Cd
- Divers costumes (p. ex., vieux vêtements peuvent être récupérés)
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions

Rencontre 8 : « Méli-Mélo »**OBJECTIF GÉNÉRAL**

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate et à adopter une meilleure gestion des émotions tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller les jeunes afin qu'ils puissent consolider leurs habiletés de communication de base et d'expression des émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune et qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même;
- Développer une meilleure connaissance de soi.

PARTIE A (10 MINUTES)**Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »**

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice. Elle les accueille à nouveau avec nez rouge au visage et leur en remet un à chacun.

- L'animatrice peut choisir à nouveau un co-animateur pour l'activité.
- À tour de rôle, le jeune doit nommer l'émotion choisie et dire la raison de son choix en s'appuyant sur des exemples concrets de son quotidien..
- Lorsque le jeune exprime son émotion, on lui demande de réaliser un bref retour sur sa semaine.

PARTIE B (8 MINUTES)

Activité : « Je relève mon défi... mission possible »

- On remet au jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et à lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Le jeune est libre de le partager son défi.
- Ensuite, on propose aux jeunes de cibler un défi à un autre jeune et de le partager en grand groupe.

PARTIE C (40 MINUTES)

Activité « Impro-solutions »

- On propose de penser tout d'abord, à des thèmes qu'ils aimeraient faire lors des improvisations. On peut aussi former des équipes et prendre quelques minutes pour qu'ils puissent penser aux thèmes d'improvisation.
- Ensuite, on débute les improvisations. On peut former les équipes ou bien laisser les jeunes prendre cette initiative.
- À partir des thèmes choisis, on leur demande d'intégrer les étapes de résolution de problèmes dans leurs improvisations. On met à leur disposition les étapes en visuel sur le tableau.
- Si on constate que les jeunes ne sont pas parvenus à mettre en application les étapes de résolution de problèmes dans l'improvisation, l'animateur-intervenant les refait avec les jeunes de façon à ce qu'ils puissent mieux les intégrer.

PARTIE D (20 MINUTES)

Activité « Entrevues humoristiques »

- On propose aux jeunes d'inventer une émission de télévision. Ils doivent construire une entrevue structurée
- On peut donner des suggestions (ex. : jouer un acteur préféré) ou on peut les laisser s'organiser en équipe.

PARTIE E (5 MINUTES)

Activité : Retour sur la rencontre

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils ont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (5 MINUTES)

Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter chaque jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (2 MINUTES)

Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 9

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On les prépare aussi pour la fin du programme et on recueille les impressions.
- On les encourage aussi à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 8

- Divers costumes (p. ex., vieux vêtements peuvent être récupérés)
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions

Rencontre 9 : « Humour libre »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate et à adopter une meilleure gestion des émotions tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller les jeunes afin qu'ils puissent consolider leurs habiletés de communication de base et d'expression des émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune et qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même;
- Développer une meilleure connaissance de soi.

PARTIE A (10 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice. L'animateur-intervenant les accueille à nouveau avec nez rouge au visage et leur en remet un à chacun.
- On laisse les jeunes prendre le contrôle de l'animation de la rencontre. On les accompagne tout au long de la rencontre qu'ils puissent bien respecter le cadre établi par le programme.
- L'animatrice peut choisir à nouveau un co-animateur pour l'activité.
- À tour de rôle, jeune doit nommer l'émotion choisie et dire la raison de son choix en s'appuyant sur des exemples concrets de son quotidien.
- Lorsque le jeune exprime son émotion, on lui demande de réaliser un bref retour sur sa semaine.

PARTIE B (8 MINUTES)**Activité : « Je relève mon défi... mission possible »**

- On remet au jeune un objectif qui a été choisi préalablement par l'animateur. Le défi consiste à motiver le jeune et à lui permettre de vivre des réussites à l'intérieur du programme. On lui présente ce défi sous la forme d'une mission qu'il devra réussir au cours de la rencontre.
- Distribution du défi à tour de rôle. Le jeune est libre de partager son défi.
- Ensuite, on propose aux jeunes de cibler un défi à un autre jeune et de le partager en grand groupe.

PARTIE C (50 MINUTES)**Activité « Libre-choix »**

- Tout d'abord, le groupe doit se consulter sur le choix de l'activité. On leur mentionne qu'ils peuvent choisir une activité déjà réalisée dans les rencontres précédentes.
- L'animateur doit prévoir le matériel pour la plupart des activités réalisées précédemment.
- Dans le cadre du programme actuel, les jeunes ont choisis le jeu « Impro-Solution ».
- L'animateur-intervenant devient un membre du groupe et un jeune prend la place de celui-ci.

PARTIE D (5 MINUTES)**Activité : Retour sur la rencontre**

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de cette rencontre. Les jeunes partagent ce qu'ils ont aimé ou moins aimé.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (12 MINUTES)**Activité : Évaluation du comportement et participation du jeune**

- Avec le tableau comportemental, à tour de rôle, chaque jeune évalue sa participation durant la rencontre.
- Inviter chaque jeune à choisir de façon volontaire une « affichette-émotion » afin de savoir comment il se sent à la fin de la rencontre.

PARTIE F (5 MINUTES)**Activité : Préparation et brève présentation du contenu pour la rencontre 10**

- On prépare brièvement les jeunes au déroulement de la prochaine rencontre. On les prépare pour la dernière rencontre du programme et on recueille les impressions.
- On les encourage aussi à relever leur mission au cours de la semaine tant à l'école qu'à la maison. On indique qu'il aura un autre objectif à relever à la rencontre suivante.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 8

- Divers costumes (p. ex., vieux vêtements peuvent être récupérés)
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions

Rencontre 10: « Snif, Snif, c'est la fin! »

OBJECTIF GÉNÉRAL

Initier les jeunes à l'univers de l'humour tout en leur proposant d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur apprendre à communiquer, à distinguer divers sentiments de façon adéquate et à adopter une meilleure gestion des émotions tout en utilisant une approche humoristique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Offrir aux jeunes un endroit propice à la communication et à l'expression des émotions;
- Développer des stratégies adéquates pour exprimer diverses émotions;
- Outiller les jeunes afin qu'ils puissent consolider leurs habiletés de communication de base et d'expression des émotions;
- Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe;
- Établir un objectif personnalisé pour chaque jeune et qui est évalué durant la rencontre par l'animateur, l'observateur et le jeune lui-même;
- Développer une meilleure connaissance de soi.

PARTIE A (10 MINUTES)

Activité : « Raconte-moi ton émotion du jour »

- À l'arrivée de chaque jeune dans la classe, on le salue et on l'invite à prendre place autour du cercle formé préalablement par l'animatrice. L'animateur-intervenant les accueille à nouveau avec nez rouge au visage et leur en remet un à chacun.
- *On laisse les jeunes prendre l'initiative de l'activité.
- Ensuite, on leur rappelle que c'est la dernière rencontre. L'animateur partage aussi comment il se sent à l'égard de cette fin de programme.

PARTIE B (5 MINUTES)

Activité : « Je relève mon défi... mission possible »

- Pour la dernière rencontre, on laisse au jeune la discrétion de choisir son défi et ensuite de le partager au groupe.
- Ensuite, on propose aux jeunes de cibler un défi à un autre jeune et de le partager en grand groupe.
- Pour cette rencontre, on demande aux jeunes quels défis ont été difficiles à relever et d'identifier ceux qui ont été atteints.

PARTIE C (45 MINUTES)

Activité « Libre-choix »

- Tout d'abord, le groupe doit se consulter sur le choix de l'activité. On leur mentionne qu'ils peuvent choisir une activité déjà réalisée dans les rencontres précédentes.
- L'animateur doit prévoir le matériel pour la plupart des activités réalisées précédemment.
- L'animateur-intervenant devient un membre du groupe et un jeune prend la place de celui-ci.

PARTIE D (20 MINUTES)**Activité : Retour sur le programme**

- Faire un tour de table pour recueillir les impressions des jeunes sur leur vécu de leurs expériences vécues dans le groupe. Les jeunes partagent ce qu'ils ont aimé ou moins aimé.
- Ensuite, on leur demande maintenant comment ils peuvent utiliser l'humour dans leur quotidien.
- On recueille ce qu'ils retiennent comme apprentissages.

PARTIE G (10 MINUTES)**Activité : Remise de diplôme**

- Préalablement, l'animateur-intervenant prépare des diplômes personnalisés pour chaque jeune.

MATÉRIELS NÉCESSAIRES POUR LA RENCONTRE 10

- Divers costumes (p. ex., vieux vêtements peuvent être récupérés)
- Petit carton
- Grand carton rigide
- Diverses images représentant les émotions
- Préparation pour créer des diplômes