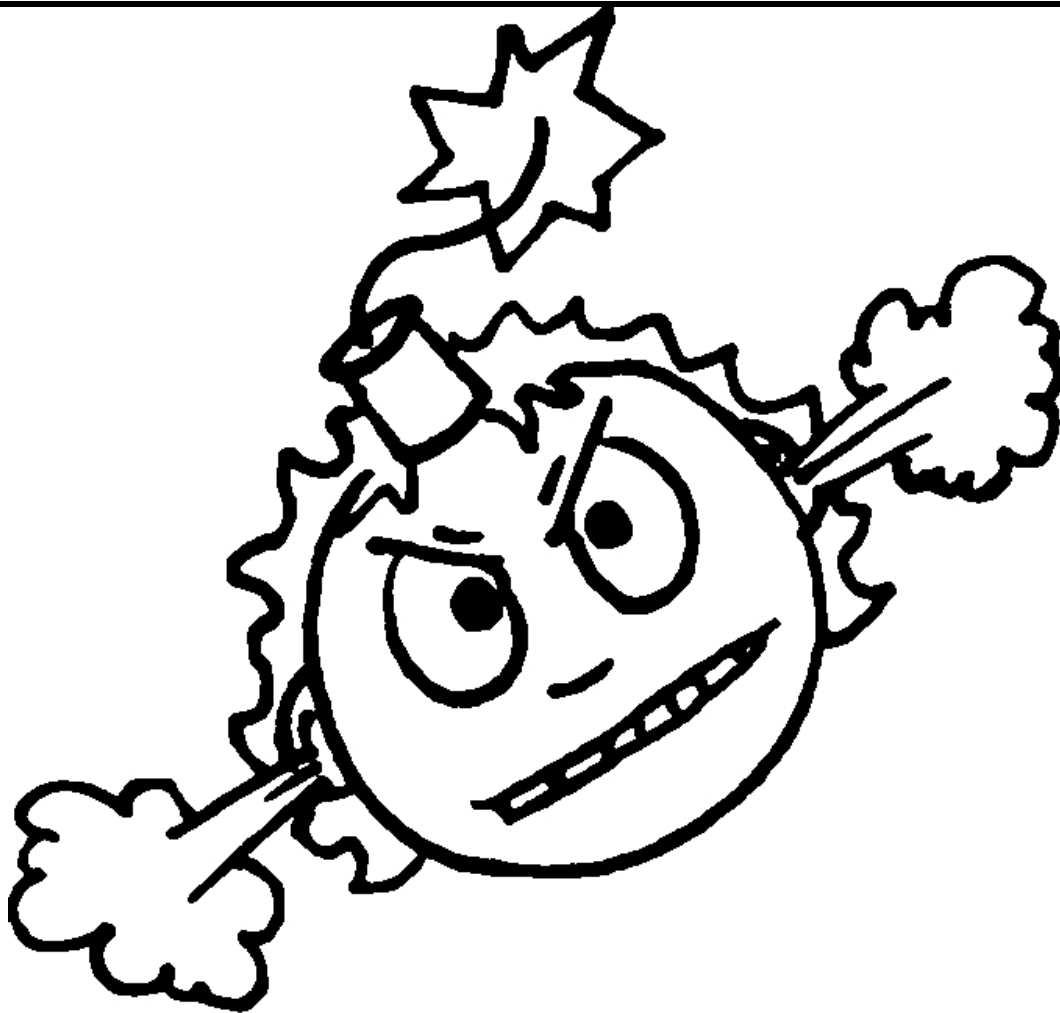


Aider l'enfant à mieux réguler ses émotions



Line Massé¹ et Claudia Verret²

¹Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Site Internet : www.uqtr.ca/line.masse, courriel : Line.masse@uqtr.ca

²Professeure agrégée, Université du Québec à Montréal

Courriel : verret.claudia@uqam.ca

Colloque Adapaction, Québec, 20 avril 2018

Table des matières

1. Les facteurs qui peuvent déclencher les pertes de contrôle	1
2. L'identification des émotions	3
3. La restructuration cognitive	8
4. Exercice de restructuration cognitive	12
5. Exercice de formulation d'auto-instructions	13
6. Je mets en application un moyen pour désamorcer ma bombe.....	14
7. L'enseignement explicite d'une habileté sociale ou d'un comportement	15
8. Bibliographie sélective	21

1. Les facteurs qui peuvent déclencher les pertes de contrôle¹

La reconnaissance des facteurs qui déclenchent les crises de colère permet aux enfants d'anticiper les situations problématiques et de prévenir les explosions de colère. Ces facteurs ne sont pas nécessairement présents tout de suite avant la crise, mais concourent à son déclenchement.

1.1 Les besoins frustrés

En raison de la difficulté à tolérer les délais de gratification, l'enfant impulsif vit souvent au moment présent. Il a du mal à attendre son tour et accepte difficilement que ses besoins ne soient pas satisfaits immédiatement.

1.2 L'injustice

Tout enfant réagit lorsqu'il perçoit une injustice à son égard. Toutefois, la réaction de l'enfant impulsif est souvent plus prompte et forte. Aussi, comme il a de la difficulté à voir sa propre responsabilité dans les conflits ou dans les événements négatifs qui lui arrivent, il pourra plus souvent que les autres trouver que les remontrances des adultes sont injustifiées.

1.3 Les blessures à l'estime de soi et le sentiment d'échec

Certains enfants qui ont une faible estime de soi réagiront fortement à toute remarque négative ou à tout reproche. Les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage sont particulièrement vulnérables lorsqu'on leur souligne leurs erreurs ou qu'ils obtiennent de faibles résultats. Les échecs accumulés entraînent des blessures à l'estime de soi et sont susceptibles de provoquer des accès de colère. Sans compter que ces problèmes donnent lieu à de nombreuses punitions et réprimandes de la part de leur entourage, ce qui entretient leur sentiment d'échec.

1.4 La perte de pouvoir personnel

L'enfant a besoin de sentir qu'il maîtrise la situation et qu'il est capable d'agir par lui-même sans toujours se sentir sous l'autorité d'un adulte (« C'est toujours vous qui décidez! »).

1.5 L'envahissement de l'espace personnel

Certains enfants sont particulièrement sensibles au toucher et tolèrent difficilement qu'il y ait une autre personne dans leur espace vital (par exemple : un autre enfant assis près d'eux sur un fauteuil pour regarder la télévision).

1.6 L'accumulation de stress ou de frustration

Certaines situations stressantes (divorce ou séparation des parents, conflits avec les parents, examens, difficultés scolaires, difficultés avec l'enseignant, compétition sportive, voyage d'un

¹ Ce texte est tiré de :

Massé, L., Verret, C. et Boudreault, F., avec la collaboration de Verreault, M., Lanaris, C., et Lévesque, M. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

des parents pour son emploi, maladie ou blessure de l'enfant, conflits avec les frères et sœurs, intimidation à l'école, changement d'horaire, craintes liées à des situations de la vie quotidienne, etc.) risquent de déclencher les crises. Le stress vécu par l'enfant fait baisser son seuil de tolérance à la frustration. Si les sources de stress sont trop nombreuses, l'accumulation de frustration fera déborder le vase. L'anxiété ou la peur ainsi que la rigidité peuvent aussi amener l'enfant à adopter des comportements, comme une crise, pour éviter une situation (par exemple, l'enfant fait une crise avant son départ pour l'école parce qu'il a peur de se faire intimider dans l'autobus).

1.7 L'évocation émotionnelle

Il arrive qu'un accès de colère ne soit pas déclenché par la situation elle-même, mais plutôt en raison de la ressemblance entre cette situation et une situation désagréable que l'enfant a déjà vécue et qui lui fait revivre des émotions fortes. Par exemple, l'enfant qui fait une crise juste avant l'arrivée d'un nouveau suppléant parce que la dernière fois qu'il y avait eu un suppléant dans la classe, celui-ci l'avait mis en temps d'arrêt pendant presque toute la journée. En plus des situations normales de stress, l'enfant impulsif vit un lot supplémentaire d'événements stressants (oublis, réprimandes, pertes d'objets ou d'amis, échecs plus fréquents, relations difficiles, etc.). Tous ces agents de stress à répétition font qu'il sera à risque d'avoir un seuil de tolérance beaucoup plus faible que les autres enfants qui sont moins impulsifs.

1.8 L'émotion déplacée

L'enfant qui a vécu pendant la journée un événement qui l'a troublé sans réagir correctement (l'exprimer, la moduler, etc.) agit l'émotion dans une situation qui n'aurait pas du nécessairement suscité un niveau aussi intense d'émotion.

1.9 Les facteurs physiologiques

Il est reconnu que des facteurs comme la fatigue, le manque de sommeil, la faim, un manque d'exercice ou un niveau particulièrement élevé d'excitation sont un terreau propice à l'éclosion d'une crise de colère, car le seuil de tolérance à la frustration est alors à son plus bas. Aussi, pour l'enfant ayant un TDAH qui n'a pas eu l'occasion de bouger pendant la journée ou qui a dû faire preuve d'une grande maîtrise à l'école, il peut être difficile de maintenir ce contrôle à la fin de la journée. C'est d'autant plus difficile lorsqu'il est affamé, fatigué et que ses médicaments ne font plus effet. La moindre contrariété peut alors être la goutte qui fait déborder le vase.

1.10 Les facteurs psychologiques

Les auto-instructions (monologues intérieurs) négatives que l'on se fait relativement aux situations problématiques peuvent augmenter la colère ressentie, surtout lorsqu'elles sont basées sur de mauvaises interprétations ou de mauvaises attributions. Il arrive même qu'elles déclenchent une crise. Voici quelques exemples d'auto-instructions négatives : « Tout le monde est toujours sur mon dos », « Elle m'agace », « Elle me tape sur les nerfs », « Il n'est jamais à son affaire », « Il le fait exprès de m'embêter », « Je suis nul », « Je déteste faire ça », « Je le déteste », « C'est toujours ma faute », « Elle le fait exprès », « Qu'il est stupide! ».

2. L'identification des émotions²

2.1 Les émotions et les réactions physiologiques

Les émotions sont des états affectifs dont la durée et l'intensité sont variables et qui sont accompagnés de réactions physiologiques plus ou moins intenses, comme l'augmentation de la transpiration, l'accélération du rythme cardiaque. Dans ses différents travaux, Ekman (2003) a identifié des émotions de base universelles : la joie, la colère, la surprise, la tristesse, le dégoût, la peur et la honte. Toutes les autres émotions sont considérées comme un mélange de ces sept émotions de base. Par exemple, la jalousie serait un mélange d'intérêt, de peur et de colère. Les émotions ressenties ne se limitent pas à ces regroupements, car il existe une très vaste gamme d'émotions agréables et désagréables et parfois celles-ci se combinent pour former des sentiments plus complexes (par exemple, la jalousie est un mélange de colère, d'intérêt et de tristesse).

- **Les émotions liées à la peur:** stress, nervosité, inquiétude, appréhension, crainte, angoisse, frayeur, effroi, panique, anxiété, etc.
- **Les émotions liées à la colère :** impatience, agacement, irritation, frustration, colère, mépris, rage, furie, haine, rancune, vengeance, agressivité, révolte, etc.
- **Les émotions liées à la honte :** humiliation, disgrâce, déshonneur, souillure.
- **Les émotions liées au dégoût :** répugnance, aversion, répulsion, écœurement.
- **Les émotions liées à la tristesse :** déception, désappointement, peine, découragement, désespoir, regret, remords, etc.
- **Les émotions liées à la joie :** plaisir, gaité, contentement, délectation, réjouissance, ravissement, allégresse, extase, bonheur, etc.
- **Les émotions liées à l'intérêt :** désir, souhait, envie, préférence, etc.
- **Les émotions liées à la surprise :** étonnement, stupéfaction, stupeur, se sentir pris au dépourvu, stupéfaction.

Certaines émotions sont jugées agréables, comme la joie et l'intérêt, alors que d'autres sont jugées désagréables, comme la colère, la peur et la tristesse. Parmi les émotions désagréables, Chalout et Goulet (2008) distinguent les émotions fonctionnelles des émotions dysfonctionnelles. Bien que désagréables, les émotions négatives sont jugées fonctionnelles si

² Ce texte est tiré et adapté de :
Verret, C. et Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

leur fréquence, leur durée et leur moment d'apparition apparaissent justifiés par rapport à la situation. Elles sont jugées dysfonctionnelles lorsqu'elles sont trop fréquentes ou trop intenses, qu'elles durent trop longtemps ou qu'elles surviennent dans des circonstances inappropriées et que par conséquent, elles nuisent au bon fonctionnement de l'individu qui les éprouve.

2.2 Les indices non verbaux et les réactions physiologiques liées aux émotions

Pour reconnaître les émotions d'une personne, on se base davantage sur ses messages non verbaux (mouvements, attitudes, gestes, postures, expressions faciales, paralangage (son de la voix, ampleur, bâillement, toux, rire, etc.) que sur ses messages verbaux. Il faut toujours tenir compte du contexte et des différences individuelles. Les émotions ont des zones privilégiées d'expression ainsi que des réactions physiologiques propres.

Tableau 1 : Signes des principales émotions

Émotions	Indices non verbaux	Indices verbaux
Peur	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : surtout dans les yeux : traits du visage rétractés, sourcils crispés par un froncement (haussement des sourcils), yeux humides); front plissé; coins de la bouche tirés vers l'avant, lèvres dessinant une ligne serrée et étirée tremblements des lèvres; figure pâle. • Expressions corporelles : dans un mouvement de protection, la personne peut se couvrir le nez de la main ou mettre ses bras devant elle; poignée de main est moite; agitation; tension dans les muscles: poings serrés, bras tendus sur le côté ; mouvements saccadés ; jambes enveloppées autour des choses. • Réactions physiologiques : augmentation des battements cardiaques ; maux de ventre ou de cœur; accélération de la respiration; étourdissements, maux de tête, vision brouillée ou confusion; accentuation de la transpiration; problèmes digestifs (nausée ou diarrhée). 	Ton de voix nerveux et rythme élevé; erreurs de la parole; ton de voix varié; tremblements dans la voix; halètements.
Colère	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : surtout dans le bas du visage et la partie front-sourcils (joues, bouche, paupières) : lèvres serrées et pressées ; ailes du nez et lèvre supérieure haussées ; arête du nez plissée ; front plissé verticalement qui se creuse de rides profondes autour des sourcils ; haussement des paupières accompagné de la contraction des muscles oculaires ; dents serrées ; visage tendu vers l'avant ; menton relevé; regard fixe et délibérément braqué sur quelqu'un; visage et coup rougis. • Expressions corporelles : poings serrés ou gestes des poings ; mains froides, moites, humides ou chaudes ; poignée de main raide, bouts des doigts contractés; si en position debout, pieds écartés, l'un précédant l'autre (posture d'attaque), corps penché vers l'avant et pouvant envahir l'espace de l'autre ; muscles sont tendus ; mouvements brusques ; gestes d'attaques (coup de poing, coup de pied, lancement d'objets, etc.); doigt d'honneur; si mépris, attitude 	Haussement du ton de la voix et rythme élevé; grincement des dents.

Émotions	Indices non verbaux	Indices verbaux
	générale de retrait et de distance. <ul style="list-style-type: none"> • Réactions physiologiques : nœud à l'estomac ou boule dans le ventre ; mal au ventre ou mal au cœur ; rythme cardiaque et respiration accélérés; transpiration et sueurs plus abondantes ; sensation de chaleur ou bouffée d'énergie qui pousse à l'action ; champ de vision brouillé ; perte de contact avec l'entourage. 	
Honte	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : yeux baissés ou détournés; pas de contact visuel; grimaces ou faux sourire; doigts sur les lèvres; rougeurs au visage et au coup. • Expressions corporelles : poignée de main molle. • Réactions physiologiques : nœud à l'estomac ou boule dans le ventre ; sensations liées à la tristesse. 	Ton de voix bas; changement de sujet; pause ou bégaiement.
Dégoût	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : surtout le bas du visage : bouche affichant une moue (lèvre supérieure levée; lèvres séparées); langue sortie de la bouche; nez et joues sont plissés; yeux et tête détournés. • Expressions corporelles : recul de la tête ou du corps. • Réactions physiologiques : haut-le-cœur. 	Haussement du ton de la voix ou cris.
Tristesse	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : surtout front, paupières, les yeux et sourcils : tête droite, iris en bas, paupières baissées, sourcils plus bas, relèvement intérieur des sourcils, larmes, visage pâle; coins des lèvres vers le bas, tremblement des lèvres; tête inclinée vers l'avant. • Expressions corporelles : mains sur les cuisses (doigts à plat dirigés vers l'avant) ou devant les yeux; mains tordues; posture : affaissement du corps, épaules voutées, membres raides, cou enfoncé dans les épaules. 	Pleurs, larmoiements, ton de voix bas ou lent; difficulté à parler; ton plat.
Joie	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : surtout bas du visage et yeux : sourire, commissure des lèvres portées en dehors et vers le haut; joues relevées; yeux clairs. • Expressions corporelles : frapper des mains, sauter, lever les bras en signes de victoire, relaxation des muscles; bras et jambes ouverts. • Réactions physiologiques : excitation, sensation de bien-être. 	Haussement du ton de la joie; rythme rapide, changement de ton.
Intérêt	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : haussement des sourcils; yeux largement ouverts, écarquillés même; tête droite ou inclinée latéralement; regard dirigé à l'avant vers la personne. • Expressions corporelles : posture d'approche : corps penché vers la personne qui parle, hochement de la tête; pieds pointés vers le point d'intérêt. • Réactions physiologiques : sensation de bien-être, concentration. 	Haussement du ton de la joie; rythme rapide, changement de ton; signes d'écoute (hum, etc.)
Surprise	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions faciales : surtout yeux et bas du visage : yeux écarquillés, largement ouverts, bouche ronde, haussement des sourcils. • Expressions corporelles : saut; recul du corps, sursaut. • Réactions physiologiques : augmentation des battements cardiaques. 	Cris.

2.3 Les émotions dysfonctionnelles et les pensées irréalistes

Les émotions dysfonctionnelles sont habituellement causées par des pensées irréalistes. Si les émotions sont plus liées aux perceptions et aux pensées qu'aux événements eux-mêmes, les pensées irréalistes risquent d'engendrer des émotions dysfonctionnelles. Sur la base de ce principe, l'approche cognitivo-comportementale tente de modifier les affects et les comportements non fonctionnels en cherchant à remplacer chez un individu les schémas ou les structures de pensée erronées (souvent issus d'expériences passées) par de nouvelles façons de penser et plus rationnelles qui lui permettent de voir plus clairement les situations problématiques et de mieux les affronter. **Pour atténuer ou faire disparaître une émotion dysfonctionnelle**, on peut agir sur deux plans :

- 1) L'occasion : la situation qui suscite les idées et les perceptions.
- 2) La cause : les idées et les perceptions de la personne.

Chalout (2008) identifie les principales pensées à l'origine des principales émotions désagréables³ (voir le tableau 4).

Tableau 2 : Les principaux groupes d'émotions négatives et les pensées à l'origine de ces émotions

Groupe d'émotions	Pensée à l'origine de ces émotions
Anxiété Angoisse, inquiétude, crainte, appréhension, peur, stress, nervosité, frayeur, phobie, effroi. Épouvante, affolement, panique.	<ul style="list-style-type: none">• Un danger me menace...• ... que je ne pourrai pas éviter.• La menace peut être personnelle (peur de l'échec), sociale (peur du jugement de l'autre) ou physique (peur qu'un malheur arrive à ses parents pendant qu'il est en classe).• J'anticipe souvent les situations d'une façon déformée et négative qui laisse présager le pire.• Je guette les preuves qui confirment ma pensée catastrophique.• Je surestimer les probabilités qu'un événement redouté survienne.• Je dramatise ses conséquences négatives.
Hostilité Impatience, irritation, colère, rage, haine, rancune, révolte, désir de	<ul style="list-style-type: none">• Cette personne commet ou a commis une faute.• Cette personne n'aurait pas dû faire ce qu'elle fait ou n'aurait pas dû faire ce qu'elle a fait.

³ Le classement proposé par Chalout est légèrement différent de celui proposé précédemment. Nous avons modifié certaines des pensées proposées, en particulier celles liées à la colère et à l'anxiété.

Chalout, L. (2008). Le niveau conscient systématisé. Dans L. Chalout, avec la collaboration de J. Goulet et P. Cousineau. *La thérapie cognitivo-comportementale : Théorie et pratique* (p. 180-207). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

Groupe d'émotions	Pensée à l'origine de ces émotions
vengeance, agressivité, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Cette personne l'a fait par exprès pour ... • Cette personne est hostile à mon égard. • Qualifier cette personne d'attributs négatifs. • Dramatiser, exagérer les faits ou amplifier les côtés non plaisants de la situation et les mettre pires qu'ils ne sont en réalité. • Généraliser une situation ou un événement particulier négatif à tout ce qui se passe dans sa vie ou dans ses relations avec les autres
Culpabilité Regret, remords, autoaccusation, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai commis une faute. • Je n'aurais pas dû faire ce que j'ai fait.
Autodévalorisation	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai commis une faute. • Je n'aurais pas dû commettre cette faute... • ... par conséquent, ma valeur personnelle baisse ou est nulle.
Honte	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai commis une faute. • Je n'aurais pas dû commettre cette faute... • ... par conséquent, ma valeur personnelle baisse ou est nulle aux yeux d'autrui.
Tristesse Déception, désappointement, affliction, abattement, accablement, découragement, désespoir, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui arrive, est arrivé ou arrivera est mauvais pour moi ou pour des personnes que j'aime.
Aversion Dédain, dégoût, horreur, répugnance, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Cette chose est mauvaise pour moi.
Regret	<ul style="list-style-type: none"> • Cette chose aurait été bonne pour moi.
Mépris	<ul style="list-style-type: none"> • La valeur de cette chose ou de cette personne est négligeable.
Jalousie Combinaison de trois émotions : désir, anxiété, hostilité	<ol style="list-style-type: none"> 1) Désir : Cette chose (ou cette personne) est très importante pour moi et je souhaite l'obtenir ou la garder. 2) Anxiété : J'ai peur de perdre cette chose (ou cette personne)

3. La restructuration cognitive⁴

La restructuration cognitive consiste à amener l'enfant à reconnaître ses pensées exagérées ou irréalistes (distorsions cognitives) ainsi que leur effet négatif sur sa façon de réagir à une situation (comportements), et à l'aider par la suite à remplacer ces pensées irréalistes par des pensées plus réalistes, plus aidantes et mieux adaptées à la situation. Cependant, une pensée positive qui n'est pas réaliste n'aidera pas plus l'enfant. Par exemple, un enfant qui est rejeté par l'ensemble des enfants de sa classe et qui croit être socialement très habile (pensée positive irréaliste) ne sera pas porté à faire les efforts nécessaires pour améliorer la situation. Dans ce cas, il faudra aussi l'aider à avoir des pensées plus réalistes devant la situation. Lorsqu'on utilise cette technique, on doit pousser l'enfant à chercher plus loin que les idées rationnelles qui sont les premières exprimées, pour ainsi démasquer les pensées automatiques qui se rattachent aux émotions négatives plus profondes. Il est souvent plus facile de faire ce travail en accompagnement individuel qu'en petit groupe. Les enfants impulsifs et ceux du début du primaire éprouvent généralement de la difficulté à réaliser ce travail d'introspection.

A) L'explication des liens entre les pensées et les émotions

À un moment opportun où l'enfant ne vit pas de problèmes particuliers, l'intervenant prend un moment avec lui pour lui expliquer les liens entre ses émotions négatives ou positives et ses pensées. L'intervenant peut commencer par une situation positive, par exemple le fait qu'il ait été choisi à la récréation pour jouer avec d'autres enfants à un match sportif. Pour l'enfant ayant des problèmes d'introspection, il est préférable de faire cette activité le plus tôt possible après la situation vécue (l'idéal serait au moment même). On peut demander à l'enfant de dire comment il se sent, puis de nommer les pensées qui lui sont passées par la tête (p. ex., « Je suis populaire. »). Par la suite, il peut l'amener à se rappeler une situation où il ne se sentait pas bien (p. ex., lorsque le jeune n'a pas été choisi dans une équipe) et l'aider à trouver la pensée qui était liée à cette émotion (p. ex., « Personne ne m'aime. »). Il peut par après faire les liens avec l'enfant entre les pensées positives et les émotions positives, et vice versa.

B) La confrontation des pensées non aidantes de l'enfant

Quand l'enfant ressasse des idées négatives, celles-ci peuvent générer des sentiments colériques, anxieux ou dépressifs. Elles sont alors considérées comme non-aidantes. Les pensées non aidantes peuvent être réalistes (p. ex., l'enfant n'avait pas assez étudié) ou irréalistes (p. ex., l'enfant pense que l'enseignant fait exprès pour le faire couler). Quand l'enfant n'a pas une perception juste de la situation problématique, l'intervenant peut l'aider en confrontant ses pensées irréalistes ou exagérées à propos d'une situation. Il est préférable de partir d'une situation concrète récemment vécue par le jeune et pour laquelle l'intervenant a observé des faits.

⁴ Ce texte est tiré et adapté de :

Massé, L. (2014). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 229-246). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

Étape 1 : Amener l'enfant à bien décrire la situation problématique

Quand l'enfant est calmé, on l'invite à raconter ce qui s'est passé ou à décrire la situation problématique. Quelle était la situation? Quels ont été les événements déclencheurs? Qui d'autre était impliqué? Comment a-t-il réagi (quels ont été ses comportements)? Quelles ont été les conséquences de cette réaction (les avantages et les inconvénients) pour lui et pour les autres? L'idée maîtresse de cette intervention consiste à questionner l'enfant afin de bien comprendre son expérience et ainsi d'éviter d'interpréter la situation avec « des yeux d'adultes ». Aussi, la description de la situation par l'enfant peut donner lieu à une dédramatisation fortuite de sa part.

Étape 2 : Si ce n'est déjà fait, inciter l'enfant à verbaliser ses émotions, ses pensées et ses sensations physiques à ce moment

Si l'enfant a de la difficulté à exprimer ses émotions ou les pensées qui lui traversaient l'esprit, l'intervenant lui demande de s'asseoir tranquillement et de revoir dans sa tête ce qui s'est passé. Que se disait-il dans sa tête? Quelles étaient ses pensées? Il lui dit qu'il est normal d'avoir des émotions désagréables et de se sentir parfois mal dans son corps. Ce n'est pas agréable, mais cela peut être une bonne occasion de passer à l'action, de corriger la situation et de voir comment cela pourrait se passer une prochaine fois.

Étape 3: Aider l'enfant à vérifier le réalisme de ses pensées en cherchant des preuves

Il s'agit d'aider l'enfant à examiner les preuves qui appuient ses pensées non aidantes afin de déterminer si elles sont réalistes ou non. Ces preuves peuvent être liées au passé, aux autres interprétations possibles d'un événement ou aux connaissances générales (faits ou renseignements à propos d'une situation). À ce moment, la suite de l'intervention ne sera pas la même selon que les pensées non aidantes sont irréalistes ou réalistes. Si la pensée est irréaliste, l'intervenant utilisera la confrontation afin d'aider l'enfant à déterminer une idée plus réaliste. Si la pensée non aidante est réaliste, l'intervenant aura plutôt recours à la résolution de problèmes.

Étape 4 : Remettre en question les pensées non aidantes irréalistes de l'enfant

À partir des preuves accumulées, l'intervenant interroge l'enfant pour lui faire prendre conscience que ses pensées sont irréalistes. A-t-il des preuves de ce qu'il croit être vrai? L'intervenant doit aider l'enfant à faire la part des choses et à prendre les responsabilités qui lui reviennent en reconnaissant celles qui appartiennent aux autres en lui demandant, par exemple, s'il condamne les autres pour ce qui arrive ou s'il se condamne lui-même. Il faut aussi l'aider à considérer les aspects positifs de la situation (et non seulement ses aspects négatifs), ou à relativiser ce qui lui arrive. Si ses pensées sont erronées, il faut lui suggérer d'autres interprétations de la situation. Par ses remarques, l'intervenant pourra aider l'enfant à avoir une perception plus juste de la situation en lui montrant qu'il manque de preuves pour appuyer ses pensées ou encore qu'il existe des preuves contraires.



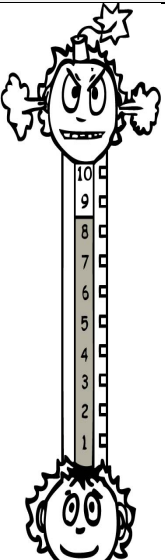
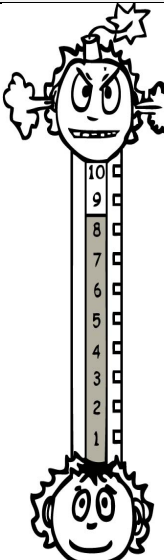
Suggestions de confrontations possibles de l'intervenant selon le type de pensées non-aidantes irréalistes de l'enfant

Pensée irréaliste	Confrontation
Abstraction sélective ou filtre mental négatif	<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'enfant à considérer le positif et le négatif de la situation.
Aggravation, dramatisation ou maximisation	<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'enfant à relativiser ce qui lui arrive, c'est-à-dire à voir autant les bons côtés que les mauvais côtés d'une situation. • Distinguer les différents niveaux de gravité d'une situation. • Faire la différence avec l'enfant entre des situations stressantes qui sont passagères et celles qui durent dans le temps.
Banalisation, dénigrement ou minimisation	<ul style="list-style-type: none"> • Souligner à l'enfant ses qualités ou des aspects positifs de sa vie. • Mettre en valeur ses contributions dans ce qui lui arrive de positif.
Condamnation	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec l'enfant de sa propre contribution à la situation. • Suggérer à l'enfant d'autres interprétations de la situation.
Défaitisme ou pessimisme	<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'enfant à se rappeler la dernière fois où il a réussi une tâche difficile et à se dire : « Je l'ai déjà fait, je peux le faire encore. » • Aider l'enfant à se fixer des objectifs réalistes à court terme et à commencer par de petites actions.
Inférence arbitraire	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre à l'enfant des informations par rapport à la situation problématique ou à l'objet de sa peur. • Montrer à l'enfant qu'il manque de preuves pour appuyer ses faits ou encore qu'il y a des preuves contraires.
Lois personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'enfant à prendre conscience de ses propres besoins et de ceux des personnes qui l'entourent. • Discuter avec l'enfant de ses lois personnelles.
Personnalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Dresser avec l'enfant la liste des principaux facteurs qui ont influencé une situation et lui demander d'attribuer à chacun de ces facteurs un pourcentage de responsabilité de façon à arriver à 100 %. • Aider l'enfant à voir ce qu'il peut faire concrètement pour améliorer la situation.
Surgénéralisation	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler à l'enfant des événements positifs ou réactiver les souvenirs de succès.
Télépathie ou projection	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporter à l'enfant des propos positifs que vous avez entendus à son égard. • Suggérer à l'enfant d'autres interprétations de la situation.

Étape 5 : Aider l'enfant à trouver des idées plus réalistes à l'aide des preuves trouvées aux étapes précédentes

Après avoir examiné les preuves appuyant ou non les pensées irréalistes de l'enfant, l'intervenant aide ce dernier à remplacer les pensées non aidantes, par des pensées plus réalistes et plus aidantes. Il faut l'inciter chaque fois à déterminer l'émotion positive qui pourrait accompagner cette nouvelle pensée afin de l'encourager à l'adopter. La figure 1 illustre le travail qui pourrait être fait avec l'enfant à cette étape.

Figure 1 Recherche de pensées plus réalistes pour une situation de colère

Situation	Intensité de la colère	 Détonateurs	 Pensées calmantes	Nouveau sentiment
<p><i>Les autres filles ne veulent pas jouer avec moi.</i></p>		<p><i>Je les hais. Je devrais leur lancer des roches. Personne ne veut jamais jouer avec moi.</i></p>	<p><i>C'est frustrant, mais ce n'est pas la fin du monde. Les roches vont empirer les choses. Elles ne sont pas obligées de jouer avec moi. Peut-être qu'elles n'aiment pas jouer au ballon. Charlotte veut jouer avec moi.</i></p>	



4. Exercice de restructuration cognitive Modifier les pensées paralysantes



Pour chacune des situations suivantes, identifiez la menace (SPIN) et les distorsions cognitives possibles pouvant être liées aux pensées de l'élève et les remarques que pourrait faire l'intervenant pour aider l'élève à confronter à la réalité ses pensées non aidantes.

Situation et pensée irréaliste de l'enfant	Menace	Distorsion cognitive	Remarques de l'intervenant
L'élève rencontre une difficulté dans un type d'exercice qu'il n'est pas habitué de faire. «Je ne serai jamais capable de faire ça, c'est beaucoup trop difficile pour moi»			
L'élève fait quelques erreurs dans un exercice et l'enseignant les souligne. « J'ai trop de fautes, c'est épouvantable ! Ça va me prendre beaucoup trop de temps à les corriger, je n'aurai jamais fini ».			
L'élève étudie en vue d'un examen. « Je vais couler l'examen. Il y a bien trop de matières. Je n'arriverai jamais à tout me rappeler.»			
L'élève est en éducation physique. Il doit monter un mur d'escalade, mais il refuse en disant : « Je ne peux pas monter, c'est trop dangereux, je risque de tomber et de me faire mal. »			



5. Exercice de formulation d'auto-instructions Je me parle pour me calmer



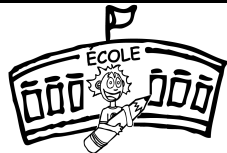
Directives

Pour chacun des situations, trouvez une auto-instruction que pourrait dire l'élève pour s'apaiser.

1. Face à une difficulté rencontrée dans un devoir.

2. Par rapport à une compétition sportive où il a peur de faire une erreur

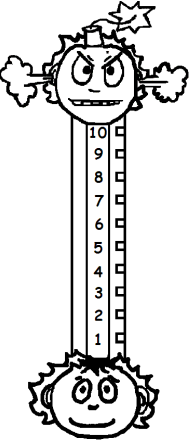
3. Faire face à une personne qui veut le provoquer






6. Je mets en application un moyen pour désamorcer ma bombe



1. Complète le schéma suivant.

<p>Qu'est-ce qui t'a mis en colère?</p> 	→	<p>Quelle était l'intensité de ta colère?</p> <p>Colore le thermomètre.</p> 	→	<p>Quel moyen as-tu utilisé pour baisser l'intensité de ta colère?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aller au coin détente. <input type="checkbox"/> Respirer par le nez. <input type="checkbox"/> Compter à rebours. <input type="checkbox"/> Aller au Ring. <input type="checkbox"/> Prendre mon temps au Salon. <input type="checkbox"/> Se retirer à l'Oasis. <input type="checkbox"/> Se retirer au bureau à l'extérieur. <input type="checkbox"/> Penser à autre chose <input type="checkbox"/> Je parle à un adulte pour me calmer. <input type="checkbox"/> Je me parle pour me calmer. <input type="checkbox"/> Mon moyen personnel : 	→	<p>Quel est le résultat?</p> <p>Ma colère</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ma colère a diminué et je me suis senti mieux. <input type="checkbox"/> Ça n'a rien changé. <input type="checkbox"/> Ma colère a augmenté. <p>La situation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La situation s'est améliorée. <input type="checkbox"/> La situation est restée la même. <input type="checkbox"/> La situation s'est empirée.
---	---	--	---	---	---	---

2. Évaluation

<p>Évaluateur</p> <p><input type="checkbox"/> Enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> Éducateur</p>	<p>Évaluation</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  </p> <p style="text-align: center;"> insatisfaisant bien très bien </p>	<p>Signature</p> 	<p>Commentaire</p>
---	---	---------------------------------	-----------------------------------

7. L'enseignement explicite d'un comportement⁵

La méthode d'entraînement proposée dans ce programme s'inspire principalement des pratiques basées sur des données probantes dans le domaine de l'entraînement des habiletés sociales (en particulier Bowen *et al.*, 2014; Evans *et al.*, 2013; Fabiano *et al.*, 2009; Mikami, 2014; Gresham, 2010) et de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013).

7.1 La mise à niveau des connaissances

La mise à niveau des connaissances permet de vérifier les acquis des enfants concernant l'habileté visée et d'ajuster le contenu à enseigner en fonction de leurs besoins. Elle permet également de se donner un vocabulaire commun et des repères concrets concernant les comportements à modifier et ceux qui sont à acquérir.

7.1.1 La justification

Cette étape est essentielle à la motivation des enfants à changer : s'ils ne voient pas l'importance de l'habileté visée pour l'intégration et l'acceptation sociales et en quoi ce qu'ils font actuellement est inapproprié, ils ne seront pas motivés à apprendre une nouvelle façon de faire. Elle est particulièrement importante pour les participants qui n'ont pas conscience de l'importance du comportement ciblé ou pour qui ce comportement n'est pas valorisé par leur entourage. Pour ce faire, l'intervenant peut d'abord présenter le concept social visé et questionner les enfants afin de connaître leur niveau de connaissances sur le sujet. Il peut les amener à décrire les comportements inappropriés en lien avec cette habileté et à réfléchir aux conséquences négatives qui s'y rattachent. Enfin, par ses questionnements ou ses commentaires, l'intervenant doit amener les enfants à prendre conscience de l'importance de l'utilisation de l'habileté visée. Dans le cadre de ce programme, cette étape se fait souvent sous forme de discussion ou par l'utilisation de techniques d'impact ou de métaphores.

7.1.2 La description des comportements sociaux attendus

Cette étape implique d'expliquer aux enfants les comportements appropriés qui sont attendus pour l'habileté visée afin d'illustrer clairement comment faire. On utilise des scénarios sociaux qui décrivent sous forme d'auto-instructions les différentes actions que les enfants doivent faire pour démontrer l'habileté visée. Cette étape permet d'ailleurs à tous les participants de se développer un vocabulaire commun.

7.1.3 Le modelage de la séquence comportementale

Le modelage permet à l'intervenant de démontrer l'habileté à apprendre dans le cadre de mises en situation illustrées concrètement ou de jeux de rôles. La démonstration fournie par l'intervenant permet de rendre tout ce qui est implicite explicite. Après la séance de modelage, l'intervenant doit animer une discussion sur les comportements liés à l'habileté visée qui ont été démontrés (ex. : attirer positivement l'attention : le modèle a attendu que la personne le regarde et qu'elle arrête de parler, elle lui a touché le bras pour attirer son attention, etc.) et leurs conséquences (ex. : l'interlocuteur a répondu prestement à la demande et avec plaisir).

7.1.4 Les exercices d'intégration des connaissances

Ce sont de courts exercices qui permettent aux enfants d'assimiler les connaissances relatives à l'habileté sociale visée. Il peut s'agir, par exemple, d'acter diverses situations et de demander aux participants si les comportements liés à l'habileté sont bien exécutés ou non.

⁵ Ce texte est tiré et adapté de :

Massé, L. et Verret, C. (2016). *Se faire des amis et les garder*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

7.1.5 L'objectivation des connaissances à retenir

L'objectivation des connaissances permet de faire un retour sur les acquis et de faire ressortir les points importants à retenir. Celle-ci peut se faire sous forme de discussion. La discussion donne l'occasion à l'animateur d'évaluer la compréhension des jeunes en lien avec l'habileté sociale nouvellement enseignée. En outre, la discussion permet de faire un retour sur le pourquoi, le quand et le comment exécuter l'habileté afin de consolider en un vocabulaire commun pour tous.

7.2 La mise en pratique

La phase de mise à niveaux des connaissances doit être suivie d'une mise en pratique afin de favoriser le maintien et le transfert des apprentissages (Bowen *et al.*, 2014). Cette mise en pratique consiste à créer un contexte ludique où les participants pourront mettre à profit leurs nouvelles connaissances ainsi qu'obtenir de la rétroaction de l'intervenant. On distingue deux types de pratiques, soit la pratique dirigée et la pratique autonome (Gauthier *et al.*, 2013).

Dans la **pratique dirigée**, les apprenants exercent l'habileté visée sous la supervision étroite de l'intervenant en courtes étapes successives. L'intervenant peut donner de la rétroaction au fur et à mesure que les apprenants s'exécutent de manière à prévenir l'apprentissage d'erreurs et de souligner les comportements émis correctement. Dans la **pratique autonome**, les apprenants s'exercent seuls avec un soutien minimal ou inexistant de la part de l'intervenant. Ce dernier reste davantage en arrière-plan et offre de la rétroaction aux jeunes après deux ou trois essais. La pratique autonome suit normalement la pratique supervisée.

Les **rétroactions** s'avèrent très importantes pour maximiser les bienfaits des séances de pratique. Elles peuvent prendre différentes formes :

- 1) les commentaires verbaux (commentaires correctifs ou félicitations) des intervenants pendant ou après la pratique;
- 2) les commentaires des autres participants après les pratiques lors de discussion;
- 3) les systèmes d'émulation;
- 4) l'auto-observation et l'autoévaluation;
- 5) le visionnement de la pratique filmée qui peut servir d'outil pour l'autoévaluation (particulièrement utile pour les préadolescents qui peuvent avoir de la difficulté à accepter de la rétroaction d'autres sources).

Trois types d'activités sont habituellement utilisés pour la mise en pratique, soit les jeux de rôles, les activités ou les jeux coopératifs et les mises en situation concrètes. Dans tous les cas, il importe d'expliquer l'activité et son objectif par rapport à l'habileté à pratiquer, il faut diriger l'activité par rapport à l'objectif, donner des rétroactions par rapport à l'habileté et faire un retour sur la pratique et le transfert de l'habileté (Gendron et Chabot, 2008). Une ou deux activités de mise en pratique ne seront pas suffisantes pour que les enfants maîtrisent une habileté. Il faudra multiplier les occasions de s'exercer dans la vie quotidienne.

Les jeux de rôles

Les jeux de rôles utilisés pour la mise en pratique sont moins structurés et font davantage appel à l'improvisation. Souvent, la situation problématique, les personnages impliqués et la technique à utiliser sont décrits, mais les répliques ne sont pas données. Il est suggéré qu'après avoir travaillé à partir des situations hypothétiques données dans le programme, l'intervenant se concentre sur des situations problématiques que les enfants ont eux-mêmes vécues et qu'il structure les jeux de rôles à partir de ces situations. Les jeux de rôles ont l'avantage de fournir plusieurs essais dans un court laps de temps ainsi que de s'exercer sur des compétences qui se

produisent plus rarement. Toutefois, les jeux de rôles ne sont pas assez complets et valides pour permettre de favoriser le transfert des apprentissages en n'employant que cette technique (Smith *et al.*, 2010).

Les activités ou les jeux coopératifs

L'utilisation d'activités ou de jeux coopératifs favorise les interactions sociales et donne des occasions de mettre en pratique certaines des habiletés visées. Il peut s'agir de jeux de société, de sports d'équipes, d'activités de coopération ou d'autres formes d'activités qui exigent que les enfants utilisent des comportements sociaux appropriés pour réaliser l'activité avec succès. Dans tous les cas, la réalisation de l'activité ou du jeu n'est pas la finalité en soi, mais plutôt l'occasion de mettre en pratique leurs habiletés sociales dans un contexte supervisé et stimulant pour les enfants (Bowen *et al.*, 2014). Lors de ces activités, les intervenants doivent mettre l'accent non sur les résultats de l'activité, mais plutôt sur le processus suivi et l'utilisation des habiletés sociales visées. Ils doivent inciter ou encourager les enfants à utiliser ce qu'ils ont appris et féliciter les enfants le cas échéant.

Les mises en situations concrètes

Les mises en situation concrètes fournissent l'occasion de créer un contexte naturel et réel où les jeunes émettent des comportements et des réponses plus spontanées (Smith *et al.*, 2010). Par exemple, si l'habileté visée est d'attirer correctement l'attention, l'intervenant pourrait organiser une situation où les participants doivent aller demander de l'information à des passants en appliquant l'habileté visée.

7.3 Le développement de l'autorégulation

Les programmes d'entraînement des habiletés sociales seraient plus efficaces lorsqu'ils mettent en branle les processus d'autorégulation (Bowen *et al.*, 2014; Gresham et Elliott, 2014). L'autorégulation permet à une personne de gérer ses propres comportements de façon à atteindre certains buts. Les stratégies liées à l'autorégulation comportent un ensemble de procédés cognitifs et instrumentaux qui incitent une personne à choisir d'adopter des comportements plus convenables et d'inhiber des comportements inappropriés, et ce, de façon consciente et régulière. Pour appliquer ces procédés, la personne doit être en mesure de reconnaître les règles pour guider ses choix de comportement, quelles que soient les situations sociales dans lesquelles elle est placée. De plus, la personne doit être consciente de sa responsabilité personnelle et des conséquences de ses réactions et, bien sûr, avoir le désir de modifier ses comportements. Quatre techniques sont habituellement intégrées au programme d'entraînement, soit l'autoobservation, l'autoévaluation, les auto-instructions et l'autorenforcement et se réalisent lors de la pratique autonome.

7.3.1 L'auto-observation et l'autoévaluation

L'autoobservation vise à rendre l'enfant conscient de sa façon de réagir en lui demandant de s'observer et de relever ses propres comportements. Il note ses propres comportements à l'aide d'une grille d'observation ou d'une échelle d'appréciation. Directement liée à l'autoobservation, l'autoévaluation vise à rendre l'enfant apte à se donner lui-même une rétroaction à propos de son choix de comportements plus convenables ou de son utilisation des techniques apprises à partir de critères prédéterminés. Par le fait même, elle a également pour but de l'amener à faire un retour sur ses comportements. Elle favorise ainsi chez les enfants la responsabilisation par rapport à leurs comportements et l'acquisition d'une certaine autonomie. Le succès de l'autoévaluation dépend de plusieurs facteurs. Plus la définition des comportements visés et des critères de succès est précise, plus l'autoévaluation se révélera efficace. Les comportements évalués doivent être facilement observables et ne pas prêter à discussion. Les formulaires utilisés doivent être facilement accessibles et prendre peu de temps à remplir. De plus, pour

faire en sorte que l'évaluation des comportements ne soit pas biaisée, les enfants peuvent être avisés que leur autoévaluation sera comparée à celle faite par une autre personne, par exemple leur enseignant, leurs pairs ou leurs parents.

7.3.2 Les auto-instructions

Les auto-instructions consistent à utiliser son langage intérieur pour guider ses comportements ou inciter à des conduites de remplacement. Au début de l'entraînement, on peut fournir à l'enfant des auto-instructions générales qu'il pourra utiliser dans différentes situations. Mais avec la pratique, l'enfant pourra adapter les auto-instructions aux situations particulières qu'il rencontre ou à ses propres difficultés. Par exemple, si lors d'une situation sociale qui requiert de l'écoute, l'enfant éprouve seulement des difficultés à regarder la personne dans les yeux et à ne pas lui couper la parole, les auto-instructions pourront porter spécifiquement sur ces comportements. Idéalement, l'enfant ne devrait pas verbaliser à voix haute le contenu des auto-instructions lors d'une interaction sociale. Cependant, lors de l'entraînement, on peut permettre à l'enfant de les chuchoter afin de faciliter leur utilisation et leur rétention.

7.3.2 L'autorenforcement

L'autorenforcement consiste à se féliciter soi-même ou à se donner une récompense pour les bons coups réalisés (par exemple : avoir fait une activité plaisante). Cette technique rend l'enfant moins dépendant des contingences extérieures (par exemple : l'attention de ses parents ou de l'enseignant) lorsqu'il a besoin d'encouragement pour maintenir son choix de nouveaux comportements et de nouvelles façons de penser.

7.4 L'utilisation des comportements émis

Quelle que soit l'activité en cours, il est suggéré que l'intervenant utilise, les comportements émis par les membres du groupe, qu'ils soient positifs ou non, afin d'amener les enfants à faire un lien entre les objectifs du programme et leurs propres comportements, et à appliquer les habiletés nouvellement apprises dès que l'occasion se présente. Cet aspect de l'entraînement est très important, car les activités de l'atelier ne sont pas une fin en soi : elle ne doit jamais éclipser le travail de rééducation qui doit être effectué lorsqu'on fait face à des comportements inadaptés.

7.5 Les stratégies de maintien et de transfert des acquis

Ce n'est pas parce qu'un enfant sait ce qu'il doit faire qu'il le fera au quotidien. L'enfant doit d'abord voir qu'il peut en tirer un bénéfice ou éviter quelque chose de désagréable. Une fois motivé, il doit avoir l'occasion de s'exercer. C'est par l'expérience qu'on acquiert de nouveaux comportements, ce qui implique la répétition des comportements à acquérir. La mise en pratique est un des éléments clés de ce type de programme : on obtient de meilleurs résultats sur les plans du transfert et du maintien à long terme des apprentissages lorsqu'on met en pratique les habiletés dans différentes situations au cours du programme, et que les jeunes doivent régulièrement appliquer les habiletés apprises à la maison ou à l'école. L'encadré 1 propose différentes activités qui peuvent favoriser le transfert des acquis. L'encadré 2 présente des suggestions de livres où trouver d'autres idées pour ce type d'activités.

Encadré 1 : Suggestions d'activités pour favoriser le transfert des acquis

- Activités créatives (ex. : organisation d'un spectacle, réalisation d'une murale ou d'une maquette collective).
- Activités sportives collectives (ex. : soccer, hockey, kinball, basketball, ballon chasseur, ateliers de cirque, acrogym, etc.).
- Jeux de table (ex. : Jenga, château de cartes, Mikado, etc.)
- Jeu de société (ex. : Monopoly Jr, Pictionary Jr, jeu du dictionnaire, etc.)
- Jeux de type « terrain de jeu » (ex. : Twister, nœud humain, qui sui-je, etc.)
- Jeux coopératifs (ex. : parachute, jeux de stratégies, etc.)
- Jeux d'organisation (ex. : choisir 4 objets essentiels sur une île déserte)

Encadré 2 : Suggestions de références pour des activités de transfert

Pour tous les milieux

Druard, D. et Waelput, M. (2009). *Coopérer pour prévenir la violence : jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2 ans ½ à 12 ans* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Fortin, C. (1999). *Je coopère, je m'amuse : 100 jeux coopératifs à découvrir*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

FRSEL et Dimension Sport. (2007). *Jeux coopératifs sans matériel ou avec petits matériels*. Récupéré de : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/ifc_syll_jeux_coop.pdf

Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Mashedier, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Lyon, France : Chronique sociale.

Merio, P. et Lelièvre, D. P. (2005). *Jeux de groupe pour mieux vivre ensemble*. Bruxelles, Belgique : Casterman.

Spécifiquement pour le milieu scolaire

Howden, J. et Laurendeau, F. (2005). *La coopération : un jeu d'enfant*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Sabourin, M., Andréoli, L., Fugère, O., Trudel, M., Gévy, F., Campeau, B., ...Duchesneau, M.-F. (2001). *Coopérer pour réussir-2^e et 3^e cycle du primaire, Scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

En ce qui concerne les jeux coopératifs, Gendron et Chabot (2008) émettent différentes recommandations pour l'organisation de ces activités :

- choisir des jeux simples afin de se concentrer sur les rétroactions à faire aux participants plutôt que sur les règles de jeu;
- ajouter des variantes afin d'augmenter le degré de difficulté, de provoquer délibérément des situations problématiques ou de travailler plus spécifiquement certaines habiletés sociales;
- choisir des jeux avec lesquels on se sent à l'aise.

7. 6 Le renforcement des acquis

L'utilisation de différents modes de renforcement est essentielle pour favoriser le maintien des acquis à long terme. Dans le cadre de ce programme, deux modes de renforcement sont particulièrement utilisés : le renforcement social et le système d'émulation.

7.6.1 Le renforcement social

Le renforcement social (ou attention positive) donné à l'enfant pour ses comportements **appropriés** favorise leur réapparition. Ainsi, pour améliorer les comportements sociaux de l'enfant, il est recommandé de lui porter une attention positive aussi souvent que possible

lorsqu'il adopte des comportements appropriés visés. Le renforcement social est à privilégier par rapport aux autres formes de renforcement, parce qu'il est plus naturel pour l'enfant (répond davantage à un besoin essentiel) et il est facile à utiliser, que se soit individuellement ou en situation de groupe. Comparativement aux renforçateurs tangibles ou aux privilèges, un état de satiété est rarement atteint et ils n'entraînent pas non de surenchère (les enfants en veulent toujours plus). De plus, il améliore **l'image de soi** de l'enfant. Il faudra toutefois faire attention, car certains enfants ayant vécu des traumatismes (violence familiale, abus, etc.) peuvent réagir négativement aux démonstrations de renforcement social.

7.6.2 Le système d'émulation

Les comportements visés doivent s'inscrire dans les systèmes d'émulation utilisés dans la classe.

7.6.3 L'incitation

Quand l'occasion se présente, les agents d'éducation doivent inciter l'enfant à utiliser les habiletés apprises.

Régulation émotionnelle

Bibliographie sélective

1. Guides ou programmes d'intervention

1.1. Gestion des émotions en général

- Barrett, P. (2017). *Grandir entre amis* (Traduction de *Fun friends*) (7^e éd.). Victoria, CB : Ministère du Développement de l'Enfance et de la Famille et Australian Academic Press. (4 à 7 ans)
- Barrett, P. (2017). *Grandir entre amis, Cahier d'exercices* (Traduction de *Fun friends*) (7^e éd.). Victoria, CB : Ministère du Développement de l'Enfance et de la Famille et Australian Academic Press. (4 à 7 ans)
- Barrett, P. (2017). *Des amis pour la vie, Cahier d'exercices* (Traduction de *Friends for Life - Child*, 7^e éd.). Victoria, CB : Ministère du Développement de l'enfance et de la famille et Australian Academic Press. (8 à 11 ans)
- Barrett, P. (2017). *Des amis pour la vie* (Traduction de *Friends for Life - Child*, 7^e éd.). Victoria, CB : Ministère du Développement de l'enfance et de la famille et Australian Academic Press. (8 à 11 ans)
- Barrett, P. (2017). *Entr'amis*. (Traduction française de *My FRIENDS - Youth program*) (7^e éd.). Victoria, CB : Ministère du Développement de l'enfance et de la famille et Brisbane et Australian Academic Press. (12 à 16 ans)
- Barrett, P. (2017). *Entr'amis, Cahier d'exercices*. (Traduction française de *My FRIENDS - Youth program*) (7^e éd.). Victoria, CB : Ministère du Développement de l'enfance et de la famille et Brisbane et Australian Academic Press. (12 à 16 ans)
- Bourque, S. (2017). *Mini loup vit un tourbillon d'émotions : Album psychoéducatif pour comprendre et mieux vivre les émotions*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (2 à 6 ans)
- Brault Simard, L. (2014). *Comment je me sens. Des activités pour comprendre, gérer et canaliser les émotions*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.
- Brault Simard, L. *Les sentiments en jeu. Des activités pour comprendre, gérer et canaliser les émotions*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.
- Massé, L. et Verret, C. (2016). *Se faire des amis et les garder*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (8 à 12 ans)
- Millette, L. (2014). *Passeport : s'équiper pour la vie*. Montréal, Qc : Quintessence-réseau Qualaxia.
- Partnership for Children (2006). *Les amis de Zippy : Pour augmenter les habiletés d'adaptation des jeunes enfants. Introduction au programme*. Montréal, QC : Centre de recherche et d'intervention sur le suicide et l'euthanasie (CRISE), Université du Québec à Montréal (UQAM). (6 à 7 ans)
- Partnership for Children (2001). *Les amis de Zippy : Guide des parents*. Montréal, QC : Centre de recherche et d'intervention sur le suicide et l'euthanasie (CRISE), Université du Québec à Montréal (UQAM). (6 à 7 ans)
- Sylvette-Ginn, L. (2011). *J'me sens bizarre, Cahier d'activités autour des émotions*. Arles Cedex, France : Actes Sud Junior.
- Verret, C. et Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (8 à 12 ans)

1.2. Gestion de l'anxiété

- Berthiaume, C. Racicot, G., Gosselin, P., Langlois, F. et Dugas, M. J. (2017). *Le projet Z - Programme de thérapie cognitivo-comportementale pour le trouble d'anxiété généralisée (TAG) chez les enfants - La Trousse*. Montréal, Qc : CECOM. (8 à 12 ans)
- Besner, C. (2016). *L'anxiété et le stress chez les élèves : stratégies d'accompagnement, activités et exploitation de la littérature jeunesse*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (5 à 12 ans)
- Biegel, G. M. (2011). *Journal pour gérer mon stress*. Ville Mont-Royal, Qc : La Boite à livres. (10 à 15 ans)
- Bluteau, J. et Julien, C. (2015). *In vivo : programme de développement des compétences pour faire face au stress*. Joliette, Qc : Les Centres jeunesse de Lanaudière. (Adolescents)
- Centre d'études sur le stress humain (CESH) (2008). *Dé-stresse et progresse*. Montréal, Qc : CESH. (Vendu avec la formation seulement.) (Adolescents)
- Couture, N. et Marcotte, G. (2011). *Incroyable Moi maîtrise son anxiété : guide d'entraînement à la gestion de l'anxiété*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
- Couture, N. et Marcotte, G. (2014). *Extraordinaire Moi calme son anxiété de performance*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
- Couture, N. et Marcotte, G. (2015). *Super Moi surmonte sa timidité*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
- Demers, A., Jacques, L. et Bazinet, C. (2013). *Ma vie, c'est cool d'en parler! Guide d'activités pédagogiques. Promotion et prévention en santé mentale*. Montréal, Qc : Association canadienne pour la santé mentale - Filiale de Montréal. (12 à 18 ans)
- Dumont, M., avec la collaboration de Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule : Pour une gestion du stress équilibrée*. Québec, Qc : CTREQ et Éditions Septembre. (Adolescents)
- Dumont, M., avec la collaboration de Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule : Pour une gestion du stress équilibrée. Cahier du participant*. Québec, Qc : CTREQ et Éditions Septembre. (Adolescents)
- Fox, J. S. (2013). *Champion de l'organisation, Trucs et astuces pour mieux s'y retrouver à l'école ou à la maison*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (8 à 13 ans)
- Genovese, J. et Genevose, S. (2014). *Fini la procrastination : je passe à l'action!* (Traduction de J. Cardinal). Québec, Qc : Éditions Midi trente. (10 ans et plus)
- Gervais, J., Bouchard, S. et Gagnier, N. (2006). *Les trucs de Dominique : Programme de gestion du stress, Cahier des enfants*. Ottawa: Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. (9 à 12 ans)
- Gibson Desrosiers, S. (2017). *Pourquoi j'ai mal au ventre, Guide pratique de l'anxiété chez les enfants de 7 à 12 ans*. Montréal, Qc : Les éditions Logiques. (7 à 12 ans)
- Hébert, A. (2016). *Anxiété : la boîte à outils*. Boucherville, Québec : Éditions de Mortagne. (6 à 12 ans)
- Hipp, E. (2011). *Comment vaincre mes monstres intérieurs. La gestion du stress pour les adolescents*. Ville Mont-Royal, Qc : La Boite à Livres. (Adolescents)
- Huebner, D. (2009). *Champion pour maîtriser ses peurs*. Saint-Lambert, Qc : Éditions Enfants Québec. (6 à 12 ans)
- Laporte, D. (2002). *Contes de la planète espoir : à l'intention des enfants et des parents inquiets*. Montréal, Qc : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine. (5 à 12 ans)

- Malenfant, N. (2005). *Jeux de relaxation pour des enfants détendus et attentifs*. Montréal, Qc : Les publications du petit matin. (5 à 12 ans)
- Massé, L., Verreault, M. et Verret, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (Activité 21, pour les parents) (6 à 12 ans)

1.3. Gestion de la frustration et de la colère

- Cardinal, J.-D. (2006). *Le petit volcan*. Montréal, Qc : Productions Dans la vraie vie.
- Cassada Lohmann, R. (2011). *Journal pour gérer ma colère : des activités pour modifier les comportements colériques et déplacés*. Mont-Royal, Qc : La boîte à livres. (10 à 15 ans)
- Davis, W. (2013). *Surmonter la colère et l'irritabilité*. Paris, France : Dunod.
- Desbiens, N. (2010). *La trousse pédagogique du programme l'Allié : Une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire*. Montréal, Qc : Groupe de recherches sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal. (8 à 12 ans)
- Dufour, G. et Morin, S. (2013). *Malin comme un singe. Comprendre, prévenir et désamorcer les crises*. Montréal, Qc: Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
- Dufour, M. (2017). *Guide d'entraînement pour apprivoiser son lion : Apprendre à calmer son lion intérieur et à communiquer sainement*. Montréal, Qc: Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
- Gagnon, A.-J. et Roy, S. (2015). *DOMINOS – Gestion de la colère et des conflits au primaire*. Repentigny, Qc : L'Avenue, justice, alternative. (8 à 12 ans)
- Gagnon, A.-J. et Roy, S. (2015). *DOMINOS – Gestion de la colère et des conflits au secondaire*. Repentigny, Qc : L'Avenue, justice, alternative. (8 à 12 ans)
- Gagnon, J. avec la collaboration de D. Tremblay. (2015). *Le carnet de Julie : Garder son calme*. Montréal, Qc : Les Éditions MD. (6 à 12 ans)
- Gagnier, N. (2006). *Ah ! non, pas une crise : les crises de colère chez les 2 à 6 ans et même plus*. Montréal, Éditions La Presse. (2 à 6 ans, pour les adultes)
- Gramond, A., Rebattel, M. et Jourdain, M. (2017). *Prise en charge du TDA/H chez l'enfant. Le programme hyper MCBT par séance*. Paris, France: Lavoisier. (6 à 12 ans)
- Guindon, K. et Van Dijk, S. (2014). *Quand l'humeur m'emporte*. Mont-Royal, Qc : La boîte à livres. (Adolescents)
- Huebner, D. (2009). *Champion pour maîtriser sa colère*. Montréal, Qc : Éditions Enfants Québec. (6 à 12 ans)
- Leroux-Boudreault, A. et Poirier, N. (2013). *Les enfants volcans, Comprendre et prévenir les comportements difficiles*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, É. (2016). *Mission méditation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (5 à 12 ans)
- Massé, L., Verreault, M. et Verret, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (Activité 20, pour les parents)
- Massé, L., Verret, C., et Boudreault, F., avec la collaboration de Lanaris, C., Verreault, M. et Lévesque, M. (2012). *Mieux gérer sa frustration et sa colère*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (8 à 12 ans)
- Massé, L., Verret, C. et Boudreault, F., avec la collaboration de Verreault, M., Lanaris, C. et Lévesque, M. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration. Journal de bord du participant*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. (8 à 12 ans)
- Verdick, E. (2013). *N'agis pas en cro-magnon, Truc et astuces pour cultiver des*

comportements gagnants. Montréal, Qc: Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)
Verdick, E. et Lisovskis, M. (2011). *GRRR !!! Comment surmonter ta colère, Guide pratique pour les enfants colériques*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (6 à 12 ans)

2. Outils d'interventions

Pambou, J. et Neuville, C. (2016). *Je joue et je découvre mes émotions*. Paris, France : Éditions Solar.

2.1. Pour l'identification des émotions

Bourque, S. (2017). *Mini Loup vit un tourbillon d'émotions*. Québec, Qc : Éditions Midi trente (2 à 6 ans)

(2013). *Drôles de familles – Émotions*. Québec, Qc : Éditions Gladius International (Jeu, 5 ans et plus)

Mon 1^{er} jeu d'association- Émotions. Québec, Qc : Éditions Gladius International (Jeu, 2 ans et plus)

Spectredel'autisme.com. *Travaillons les émotions-Le jeu Sens dessus dessous* (jeu téléchargeable gratuitement : <http://spectredelautisme.com/data/documents/Jouons-avec-les-emotions-Sens-dessus-dessous.pdf>)

2.1.1. Pour développer un vocabulaire relativement aux émotions

Beaulieu, D. (2003). *La roue de la colère*. Le Gardeur, Qc : Impact Éditions.

Éditions Midi trente. *Affiche des émotions*. Québec, Qc: Éditions Midi trente.

Éditions Midi trente avec la collaboration de N. Berghelia. *Jouons avec les émotions. Cartes psychopédagogiques pour comprendre et mieux vivre les émotions*. Québec, Qc: Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Les émotions agréables et les émotions désagréables*. Montréal, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Les émoticônes*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Le porte-mémoire émoticônes*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

2.1.2. Pour reconnaître les émotions

Affiche thématique – Les sentiment 1 (Brault et Bouthillier Éducation)

Cartes-photos émotions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Cartes-photos illustrant les émotions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Dés des émotions (Téléchargeable gratuitement de :

http://jt44.free.fr/def/de_des_emotions.pdf, <http://connectability.ca/2014/08/05/jeu-du-de-des-emotions/>, <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/out/014.pdf>, <http://ritamoutarde eklablog.com/le-de-des-sentiments-a94177235>)

Drôles de famille. Édition Gladius. (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Éditions Midi-Trente. *Affiche des émotions*. Québec, Qc: Éditions Midi trente.

Expressions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Eggspressions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Images pour travailler les émotions (Téléchargeable gratuitement de : http://wsassets.s3.amazonaws.com/ws/nso/pdf/sns_ssealphotos0004307.pdf)

Jeu de mémoire – Émotions. Éditions Gladius (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Jeux des expressions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Marion, Simon et leurs émotions. Éditions Passe-temps. (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Mon 1^{er} jeu d'association- Émotions. Québec, Qc : Éditions Gladius International (Jeu, 2 ans et plus)

Pochoirs – Les sentiments (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Reconnaître les émotions et leur intensité (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Capsules vidéos

- <http://www.autisme-ressources-lr.fr/Expression-des-emotions-avec-le-corps>
- <http://www.autisme-ressources-lr.fr/Expression-des-emotions-avec-le-visage-fige>
- <http://www.autisme-ressources-lr.fr/Expression-des-emotions-avec-le-visage-mobile>
- <http://www.autisme-ressources-lr.fr/Expression-des-emotions-mise-en-scene>

2.1.3. Pour aider à prendre conscience des sensations physiques

Duchemin, N. et Dufour, G., avec la collaboration de J.-P. Morin. (2015). *Cartons des sensations physiques.* Québec, Qc: Éditions Midi trente.

2.1.4. Pour aider à prendre conscience des déclencheurs des émotions

Ismart (apps gratuit, plus pour 12 ans et plus)

Production Dans la vraie vie. *Les causes de la colère.* Montréal, Qc : Auteur. (Affiche)

Savez-vous planter des choux. *D'où viennent mes émotions.* Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Quelles idées se cachent derrière les émotions ?* Montréal, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Pourquoi as-tu explosé ?* (Versions: carte d'affaire, affiche 11 X 17 ou version 2). Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Volcan des émotions – Ma valise de solutions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Capsules vidéo

- *Les émotions dans la main.* https://www.youtube.com/watch?v=9aONSCU9v_w

2.1.5. Pour aider à prendre conscience des réactions liées aux émotions

Brault Simard, L. *Les clés de la colère.* Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Brault Simard, L. *Les clés de l'anxiété.* Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Ismart (apps gratuit, plus pour 12 ans et plus)

Savez-vous planter des choux. *Pourquoi mes émotions embrouillent ma vision.* Montréal, Qc : Auteur. (<http://www.savezvousplanterdeschoux.com>)

2.2. Outils pour la modulation des émotions

2.2.1. Pour évaluer l'intensité des émotions

Association des parents d'ados du Fjord. *Gérer sa colère.* (Téléchargeable gratuitement de : <http://parentsadosdufjord.com/wp-content/uploads/2015/03/Thermometre8x11.pdf>)

Cardinal, J.-D. (2006). *Le petit volcan.* Montréal, Qc : Productions Dans la vraie vie.

Cardinal, J.-D. (2006). *Le petit volcan, Les huit étapes de la colère.* Montréal, Qc : Productions Dans la vraie vie. (Affiche)

Éditions Midi-Trente. *Rouge, jaune, vert : je maîtrise ma colère.* Montréal, Qc: Éditions Midi trente. (Affiche)

Fagnan, N. *Le thermomètre à baboune.* Boucherville, Qc : Nanny secours. Repéré à : www.nannysecours.com

Ismart (apps gratuit, plus pour 12 ans et plus)

Marcotte, D. *Thermomètre de l'humeur*. Québec, Qc : Édition Septembre et CTREQ.

Mood Meter (APPS gratuit)

Mood Monitor Ultimate Tracker (APPS, 13,95 \$; moins intéressant pour des jeunes de moins de 12 ans)

Reconnaître les émotions et leur intensité (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Production Dans la vraie vie. *Calm-O-Mètre*. Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Mon émotive-Mètre Léa*. Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Mon émotive-Mètre Phil*. Montréal, Qc : Auteur.

Spectredel'autisme.com. *Baromètres des émotions*. (Différents baromètres télécharge gratuitement : <http://spectredelautisme.com/materiel-imprimable/barometre-des-emotions/>)

Tesoutils.com. *Comment ça va*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Émoticomètres*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Mon humeur météo en calepin*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Quelle est ton humeur météo ?* Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Es-tu un dragon dangereux?* Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Relaxomètre*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

2.2.2. Pour se calmer

Brault Simard, L. *Les clés du calme*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Brault Simard, L. *Les clés de la colère*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Charbonneau, I. (2013). *Mon premier livre de yoga*. Saint-Lambert, Qc : Dominique et Compagnie.

Cartes Yoga (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

CardioZen (APPS gratuit, cohérence cardiaque)

Choque, J. (2016). *Concentration et relaxation pour enfants : 100 exercices ludiques*. Paris, France: Albin-Michel.

Dumont, D. (2016). *Mon premier livre de méditation*. Saint-Lambert, Qc : Dominique et Compagnie.

Dumont, D. et Charbonneau, I. (2016). *Mon premier livre de yoga*. Saint-Lambert, Qc : Dominique et Compagnie.

Éditions Midi trente avec la collaboration de I. Lapointe. *Cartons du retour au calme. Activités psychoéducatives pour me calmer lorsque je suis stressé, agité ou en colère*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

Jean, M. (2015). *Mathéo et le massage caméléon*. Québec, Qc : Éditions C. A. R. D.

Jeu de concentration et de yoga (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Jeu Yoga Spinner (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Kardia (APPS gratuit, cohérence cardiaque)

Nadeau, M. (2001). *40 jeux de relaxation en classe pour les enfants de 5 à 12 ans*. Montréal, Qc : Quebecor.

Petit BamBou : méditation de pleine conscience (APPS) (pas clair le prix)

Peretti, N. et Manent, G. (2014). *Relaxation créative pour les enfants (Chrysalide)*. Gap, France: Éditions Le souffle d'or.

Pigeon en équilibre (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Respirelax (APPS gratuit, cohérence cardiaque)

Snel, E. (2014). *Calme et attentif comme une grenouille*. Montréal, Qc : Transcontinental.

Tesoutils.com. *Mon humeur*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Trousse d'équilibre sur pierre de gué (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Capsules YouTube

- *Aider son enfant à gérer ses émotions : technique du ballon* (<https://www.youtube.com/watch?v=z49SyKYwu58>)
- *Astuces pour calmer son enfant par la respiration* (<https://www.youtube.com/watch?v=GT-YyCw2MeI>)
- *Pour méditer comme une grenouille* (<https://www.youtube.com/watch?v=JwRjwDluA30>)
- *Respiration abdominale : apprenez à respirer avec le ventre* (<https://www.youtube.com/watch?v=w9jCFQSRB9g>)

Autres outils :

- **Pressions profonde** : animaux lourds, gros ballon d'exercice.
- **Détente tactiles** : ballons sensoriels, balles anti-stress, balles de massage, rouleau de massage, bâton de massage flexible à billes, masseur à billes, toutou doux, plume, morceau de tissus soyeux, bac de riz où sont cachés de petits objets à trouver, bac de sable mou, pâte à modeler, potée de différentes textures, « tangle », animaux étirables, balles moelleuses, gomme à mâcher, masseur pour les doigts ou bague à massage, coussinet de manipulation, tube « Boinks », souris et fromage en caoutchouc, balles porc-épic, formes sensorielles.
- **Activités de contrôle de la concentration** : dessin à numéro, mandala, outil lumineux apaisant, tubes sensoriels colorés, sable zen, sablier spirale, souris et fromage en caoutchouc.
- **Meubles de détente** : hamac, coussin Papasan, gros coussin, chaise berçante, tente, tapis de yoga.
- **Autres** : coquille anti-bruit.
- **Activités de décharge motrice**
 - **Pour les enfants de 8 ans et moins** : un tapis de sol ou un gros coussin de relaxation (style « fat boy »), un mini trampoline, un ballon lourd de 4 livres (aussi appelé ballon médicinal, idéalement un par dyade), un gros ballon d'exercice, une horloge visuelle de type « time timer » et des objets de détente ou de manipulations (animaux lourds, balles ou outils de stress, rouleau de massage, outil lumineux apaisant, pâte malléable de différente densité (« putty »), etc.).
 - **Pour les enfants de 9 ans et plus** : un tapis de sol ou un gros coussin de relaxation (style « fat boy »), une corde à sauter, un ballon lourd de 7 livres (aussi appelé ballon médicinal, idéalement un par dyade), un bouclier pour l'entraînement des arts martiaux, une horloge visuelle de type « time timer » et des objets de détente ou de manipulations (animaux lourds, balles ou outils de stress, rouleau de massage, outil lumineux apaisant, pâte malléable de différente densité (« putty »), etc.).

2.3 Pour mieux s'exprimer ou mieux réagir

Brault Simard, L. *Les clés de la résolution de conflits*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Brault Simard, L., Simard, C. et Rivard, J. (2011). *Raconte-moi la colère : pour aider l'enfant à gérer sa colère*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Corazza, L. (2017). *La roue des réactions*. (Téléchargeable gratuitement :

<http://www.lyndacorazza.com/comportement.pdf>)

Dufour, G. et Morin, S. (2017). *Cartons de stratégies d'adaptation : Apprendre à mieux réagir au stress et aux situations difficiles. Comprendre, prévenir et désamorcer les crises*. Montréal, Qc: Éditions Midi trente.

Éditions Midi trente. *Trucs de super héros pour calmer l'anxiété*. Québec, Qc: Éditions Midi trente.

Eggspressions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

Ismart (APPS gratuit, plus pour 12 ans et plus)

Lachance, S. (2010). *Jojo l'ourson : une journée pleine d'émotions*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (2 à 6 ans).

Lallemand, O. et Thuillier, D. *J'exprime mes émotions avec Loup*. Éditions Auzou. Paris, France : Éditions Auzou. (6 ans et plus)

Pictogramme.com. *Émotions (fille)*.

http://lespictogrammes.com/boutique.php?product_uid=47

Pictogramme.com. *Émotions (garçon)*.

http://lespictogrammes.com/boutique.php?product_uid=48

PsyAssistance (APPS gratuit, plus adolescents plus vieux et les adultes)

Savez-vous planter des choux. *Dompter ma colère*. Montréal, Qc : Auteur.

Tes outils.com. *Gère ta colère*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Volcan des émotions – Ma valise de solutions (jeu, Brault et Bouthillier Éducation)

3. Livres Jeunesse

3.1. Anxiété

Dufour, G. (2016). *Mathis : Faire face aux difficultés et choisir la vie*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (13 à 18 ans)

Dujardin, N. (2012). *Zazouille, la grenouille qui a toujours la trouille !* Chalon-sur-Saône, France : Les Éditions Éveil et Découverte. (2 à 5 ans)

Bloch, S. et Saint-Mars, D. (2006). *Max et Lili ont peur*. (Collection Ainsi va la vie). Fribourg, Suisse : Calligram. (5 à 12 ans)

Parent, N. (2014). *Alex : surmonter l'anxiété à l'adolescence*. Québec, Qc : Éditions Midi trente. (Adoelscents)

Péan, S. (1998). *Un petit garçon qui avait peur de tout et de rien*. Montréal, Qc : La courte échelle.

Saint-Mars, D. (2002). *Lili fait des cauchemars*. (Collection Ainsi va la vie). Fribourg, Suisse : Calligram. (5 à 12 ans)

Saint-Mars, D. et Bloch, S. (2009). *Lili a peur de la mort*. (Collection Ainsi va la vie). Fribourg, Suisse : Calligram. (5 à 12 ans)

Saint-Mars, D. et Bloch, S. (2000). *Lili a peur des contrôles*. (Collection Ainsi va la vie). Fribourg, Suisse: Calligram. (5 à 12 ans)

Watt, M. (2009). *Frisson l'écureuil*. Montréal, Qc : Scholastic Canada.

3.2. Colère

Aakeson, K. F. et Melchior, S. (2012). *Lili se met en colère*. St-Herblain cedex, France : Gulf Stream Éditeur. (5 à 12 ans)

- Bertron, A. (2001). *Une très grosse colère*. Toulouse, France : Éditions Milan.
- Bhadra, S. et Arbona. (2014). *Sam et sa colère*. Montréal, Qc : Scholastic Canada. (5 à 12 ans)
- Bloch, S. et Saint-Mars, D. (2008). *Max se bagarre*. (Collection Ainsi va la vie). Fribourg, Suisse: Calligram. (5 à 12 ans)
- Brenifer, O. et Després, J. (2014). *Pourquoi je me mets en colère ?* Paris, France: Éditions Nathan. (5 à 12 ans)
- Browne, A. *Parfois, je me sens...* Paris, France : Kaléidoscope. (5 à 12 ans)
- Cabrol, E. et Demidova, O. (2016). *La grosse colère d'Esther*. Paris, France : Éditions Auzou.
- Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Montréal, Qc : Éditions Scholastic.
- D'Allancé, M. (2004). *Grosse colère*. Paris, France : École des Loisirs. (5 à 12 ans)
- Dufresne, D. (2005). *Une grosse colère*. Paris, France : Mango Jeunesse. (5 à 12 ans)
- Dujardin, N. (2012). *Albert, le hamster qui pique une grosse colère*. France : Les Éditions Éveil et Découverte. (2 à 5 ans)
- Dujardin, N. (2014). *Garou, le loup qui est toujours jaloux !* Chalon-sur-Saône, France : Les Éditions Éveil et Découverte. (2 à 5 ans)
- Dujardin, N. (2011). *Ronchon, le cochon qui dit toujours non!* Chalon-sur-Saône, France : Les Éditions Éveil et Découverte. (2 à 5 ans)
- Dumont, M. (2016). *Le petit ours et le gros ours: Une histoire conçue pour aider à enseigner aux enfants comment faire face à la frustration, l'anxiété et la colère*. Monica Dumont Books. (À partir de 3 ans).
- Feiffer, J. et Robidas, J. (2008). *Tantrum: grosse colère*. Mécanique générale.
- Goossens, P. (2006). *La colère du dragon*. Namur, Belgique : Mijade. (5 à 12 ans)
- Goldstyn, J. (2014). *Le petit Tabarnak*. Montréal, Québec : Éditions de la Pastèque.
- Graux, A. et Porée, A. (2005). *Petite Furie*. Paris, France : Petit Pol Éditeur. (5 à 12 ans)
- Hausfater, R. et Wyart, R. (2006). *La lumière de Bouchka*. Paris, France : Sarbacane. (5 à 12 ans)
- Huet-Gomez, C. et Lamour, S. (2013). *Les colères de Bambou*. Chamalières, France : Grenouille Editions.
- Jean, M. (2013). *Matéo et le nuage noir*. Québec, Qc : Éditions C. A. R. D.
- Joly, F. (2008). *Fred se dispute avec tout le monde*. Paris, France : Hachette Jeunesse, Les p'tits soucis. (5 à 12 ans)
- Laurent, F. et Vilcollet, P. (2013). *La colère d'Albert*. Meudon, France : Éditions Tom'poche. (5 à 12 ans)
- Leroy, J. et Maudet, M. (2013). *Gros-Pif*. Toulouse, France : Éditions Milan. (5 à 12 ans)
- Mim et Pichard, A. (2014). *Puisque c'est comme ça, je m'en vais!* Paris, France : Magnard Jeunesse. (5 à 12 ans)
- Minière, I. et Moreau, S. S. (2012). *La sorcière Colère*. Clichy, France : Éditions du Jasmin.
- Modéré. (2005). *Une grosse colère*. Paris, France : Mango.
- Norac, C. et Dubois, C. K. (2003). *Les mots doux*. Paris, France : L'École des Loisirs.
- Pernaudet, C. *Une grosse colère*. Champigny-sur-Marne, France : Éditions Lito.
- Petit, R. (2013). *La colère de Gros-plein-de-soupe*. Sainte-Thérèse, Qc : Boomerang Éditeur Jeunesse.
- Pol, A.-M. et Maroger, I. (2016). *Deux amies pour la vie, Tome 5 Grosse colère!* Paris,

- France : Flammarion Jeunesse. (9 ans et plus)
- Potter, M. et Jennings, S. (2016). *La ronde des émotions*. Montréal, Qc : Éditions Scholastic
- Robberecht, T. (2005). *La colère du dragon*. Namur, Belgique : Éditions Les Petits Mijades. (5 à 12 ans)
- Rousseau, L. et Favreau, M.-C. (2012). *Galette pique une colère!* Saint-Lambert, Qc : Dominique et compagnie. (5 à 12 ans)
- Saint-Mars, D. et Bloch, S. (2000). *Max et Lili veulent tout tout de suite!* (Collection Ainsi va la vie). Fribourg, Suisse : Calligram. (5 à 12 ans)
- Tellegen, T. et Boutavant, M. (2013). *N'y a-t-il personne pour se mettre en colère?* Paris, France : Albin Michel Jeunesse. (5 à 12 ans)
- Teulade, P. (2004). *Y a-t-il quelqu'un qui m'aime ici?* Paris, France : L'École des Loisirs. (5 à 12 ans)
- Théréré, A.-F. et Le Priol, F. (2013). *Ma colère*. Clermont-Ferrand, France : Éditions Tournez la page jeunesse.
- Thuillier, E. et Lallemand, O. (2018). *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Paris, France : Éditions Auzou. (à partir de 3 ans)
- Tibi, M. et Lambert, F. O. (2017). *La grosse colère*. Liège, Belgique : Langue au chat.