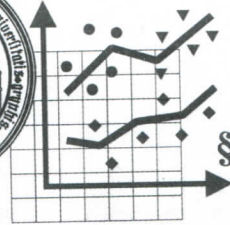


Schriften zum Strafvollzug,
Jugendstrafrecht und zur
Kriminologie

Herausgegeben von Prof. Dr. Frieder Dünkel
Lehrstuhl für Kriminologie an der
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald



Mendengladbach, 2003

Band 15

Sylvie Bœt

Michel Born

Frieder Dünkel,
Kirstin Drenkhahn (Hrsg.)

**Youth violence: new patterns and local
responses – Experiences in East and West**

**Violence juvénile: nouvelles formes et
stratégies locales – Expériences
à l'Est et à l'Ouest**

Conference of the International Association
for Research into Juvenile Criminology

Conférence de l'Association Internationale
pour la Recherche en Criminologie Juvénile

Forum Verlag Godesberg

Apparition et maintien de la turbulence chez les enfants de 3 à 10 ans. Quelles solutions ?

Sylvie Boët et Michel Born

Résumé

Dans une recherche longitudinale entreprise en 1989, 366 enfants de la région liégeoise sont suivis depuis leur naissance. Ils ont été observés et interrogés en famille et à l'école. Nous avons évalué la turbulence à trois ans, cinq ans et dix ans dans le but d'observer sa précocité et son maintien ainsi que les comportements problématiques spécifiques à chaque âge. Ces différents scores de turbulence sont significativement corrélés entre eux. Une certaine stabilité de la turbulence existe sans qu'on ait pu établir un lien avec les pratiques éducatives.

La recherche des facteurs de risque et de protection dans cette cohorte d'enfants nous amène à réfléchir sur la construction et l'évaluation de programmes d'intervention auprès des enfants agressifs. Nous nous sommes basés sur les résultats d'études précédentes qui mettent en évidence l'effet prépondérant du sentiment d'efficacité, du contrôle de soi et du réseau social. En comprenant ce qui a permis à des enfants de ne pas devenir turbulents, malgré les risques présents dans leur milieu, nous trouvons les moyens de proposer des solutions alternatives à la violence aux enfants dont la stabilité de la turbulence est effective.

1. Introduction

Le terme générique « Turbulence » renvoie tant à des difficultés d'agressivité chez l'enfant que des problèmes plus généraux d'indiscipline. L'enfant turbulent manifeste des comportements tels que :

- l'agitation,
- le fait d'être toujours en train de courir ou de sauter,
- la destruction d'objets personnels ou appartenant à autrui,
- les bagarres, frapper, mordre, malmener ou intimider, etc.

Les comportements problématiques des enfants ne peuvent se réduire à l'agressivité ou à l'indiscipline, ils peuvent relever tantôt de l'une, tantôt de l'autre (Farrington 1998 ; Haapasalo/Tremblay 1994 ; Huesmann/Eron 1991 ; Leblanc/Fréchette 1991 ; Normandeau/Guay 1998 ; Rönkä/Pulkkinen 1995 ; Séguin et al. 1995 ; Stattin/Magnusson 1989 ; Tremblay et al. 1991). Ces auteurs s'accordent pour dire qu'il existe un lien important entre la précocité des actes turbulents, leur maintien et la violence des actes délinquants.

Stattin/Magnusson (1989) réalisent une étude longitudinale intéressante sur le rôle des comportements turbulents précoces dans la fréquence, la gravité et les types de crimes commis plus tard par les adolescents ou les jeunes adultes. Les jeunes dont la turbulence a été plus manifeste durant l'enfance se retrouvent plus fréquemment répertoriés dans les registres de police que leurs pairs moins turbulents. Les faits de délinquance dans lesquels ces jeunes sont impliqués semblent très répétitifs, ils présentent une tendance élevée à s'engager dans des faits conflictuels et destructeurs. Enfin leurs crimes sont plus souvent sérieux et non spécialisés. Ces éléments traduisent l'étroite relation qui existe entre turbulence à un jeune âge et délinquance à l'adolescence ou à l'âge adulte.

La turbulence précoce et son maintien sont aussi souvent mis en relation avec une difficulté d'adaptation scolaire qui entraîne souvent un retard scolaire ou de l'absentéisme (Normandeau/Guay 1998), un déficit au niveau des fonctions exécutives du cerveau (manque de *self-control*, difficultés d'attention, flexibilité mentale déficitaire, etc. ; Moffit/Silva 1988 ; Tremblay et al. 1991 ; White et al. 1994 ; Séguin et al. 1995 ; Normandeau/Guay 1998) ou encore un quotient d'intelligence (QI) faible (Huesmann/Eron 1991 ; Lynam/Moffit/Stouthamer-Loeber 1993 ; White et al. 1994 ; Larivée et al. 1994 ; Farrington 1998). Bien entendu, ces facteurs ne sont pas indépendants, au contraire, ils semblent s'influencer les uns les autres. Quant aux facteurs de protection, il s'agit d'être le premier né, être actif, affectueux, avoir une plus grande con-

fiance en soi et en ses capacités, avoir une meilleure estime de soi, parvenir à mieux se contrôler, manifester une meilleure adaptation, être plus flexible, plus intelligent, avoir une vision du futur plus réaliste, montrer de bonnes performances scolaires et une meilleure volonté pour les tâches sociales, etc. (Born/Chevalier/Humblet 1997).

Parmi les composantes neuropsychologiques, l'impulsivité a fait l'objet d'un intérêt particulier. Accompagnée de facteurs de risques familiaux, elle peut mener le jeune à s'engager dans des comportements antisociaux et ce de manière stable (Farrington 1998 ; Farrington/Loeber/Van Kammen 1990 ; White et al. 1994). Moffit (1993) explique que les délinquants « life-course-persistent » manifestent souvent une personnalité plus impulsive et maintiennent ainsi des comportements antisociaux au cours de leur vie et au sein de leurs relations avec diverses personnes. White et al. (1994) mesurent l'impulsivité et examinent ses relations avec la délinquance. Ils la définissent de la manière suivante : Il s'agit d'une forme de désinhibition comportementale ou cognitive résultant d'un manque de contrôle. Les délinquants, disent-ils, ignorent les indications de punition et rencontrent des difficultés à modifier les réponses actives en présence d'une récompense attendue. Les auteurs ont utilisé différents outils pour mesurer l'impulsivité. Ils ont pu mettre en évidence qu'il existait, selon leurs résultats deux types d'impulsivité : l'impulsivité comportementale et l'impulsivité cognitive. La première est évaluée par le score composite constitué par le questionnaire aux parents, celui aux enseignants, celui aux enfants et l'observation de l'enfant durant la passation des tests. L'impulsivité cognitive, pour sa part, est évaluée par le score composite créé à partir des scores aux différents tests neuropsychologiques qu'ils ont utilisé. Ils montrent qu'ensemble, ces deux scores d'impulsivité expliquent 13% de la variance de la délinquance à dix ans et 16% de la délinquance à seize ans et cela indépendamment de l'effet du statut socio-économique et de l'intelligence. De plus, un score élevé d'impulsivité semble aussi prédire une sévérité accrue de la délinquance entre dix et 12-13 ans. Il se pourrait donc que ces enfants qui présentent un niveau élevé d'impulsivité (ou un niveau faible de *self-control*) soient plus susceptibles d'être délinquants parce qu'ils sont incapables de contrôler ou de moduler leurs comportements. Ces auteurs se sont encore interrogés sur les liens entre impulsivité et intelligence. Ils ont pu observer que les deux scores d'impulsivité sont négativement corrélés au score de QI. Il se pourrait, expliquent-ils, que l'impulsivité mène à de pauvres performances au test de QI puisque les

fonctions exécutives et le contrôle comportemental sont essentiels pour le développement des habiletés intellectuelles.

Huesmann/Eron (1991) abordent la question des liens entre turbulence et quotient intellectuel. A l'instar de *White et al.* (1994), ils soutiennent que si le QI et la turbulence sont liés, c'est que cette dernière, durant l'enfance, entrave par la suite le développement intellectuel ; ils remarquent, en effet, que ces deux variables ne sont pas reliées en bas âge alors qu'elles le deviennent vers 5-6 ans. *Larivée et al.* (1994) se sont aussi intéressés à la question du lien entre intelligence et turbulence. Ils mettent en évidence que les enfants qui manifestent une turbulence élevée à l'école maternelle montrent une différence entre le quotient d'intelligence verbale (QIV) et le quotient d'intelligence de performance (QIP) supérieure à celle de leurs pairs moins turbulents. Cette différence va dans le sens d'un QIV inférieur au QIP. Les auteurs rappellent ce phénomène qu'il pourrait exister une cause commune aux déficits verbaux et aux comportements turbulents. Les habiletés verbales sont essentiellement sociales et découlent de la participation de l'enfant à des échanges avec des individus plus compétents. Or, à l'âge préscolaire, les parents constituent, habituellement les principaux agents de socialisation. C'est ce qui fait dire aux auteurs que les habiletés verbales sont fortement liées aux pratiques éducatives des parents. Ils ajoutent que les mères des enfants qui obéissent mal n'ajustent pas le niveau de complexité de leurs instructions en fonction des progrès de l'enfant. Dans un tel contexte, le lien entre faibles habiletés verbales et turbulence élevée peut s'expliquer par une diminution, chez ces enfants, de la qualité du discours interne, régulateur de la conduite. Dès lors, ils bénéficient de peu de moyens pour ne pas utiliser un registre comportemental socialement peu acceptable lorsqu'ils ressentent le besoin d'agir leur colère et leur frustration.

A la lumière de ces considérations, il nous semble donc que les méthodes qui peuvent aider un enfant turbulent doivent être axées non seulement sur le développement du langage mais aussi sur une amélioration des capacités d'inhibition, de la résolution de problème et un entraînement aux habiletés sociales. Nous verrons quelles méthodes ont pu attirer notre attention mais avant cela, vérifions si les enfants de notre échantillon présentent des difficultés similaires.

2. Méthodologie

Notre échantillon se compose de 360 familles suivies depuis 1989, sélectionnées de manière aléatoire et résidant sur les communes Liège – Huy – Waremme. Les enfants sont aujourd'hui âgés de onze ans. Des questionnaires concernant les pratiques éducatives, les comportements et attitudes de l'enfant et son parcours scolaire sont présentés aux parents chaque année. Certains questionnaires sont aussi proposés aux enfants dès l'âge de cinq ans et aux instituteurs dès l'âge de trois ans.

Nous avons construit trois scores de turbulence en procédant, dans un premier temps, par analyse factorielle en composante principale avec rotation VARIMAX. Cette analyse a été effectuée sur l'ensemble des données recueillies à trois ans et à cinq ans concernant le comportement de l'enfant. Ayant identifié les variables relevant d'une même dimension, nous avons calculé l'alpha de Cronbach et construit les scores par simple sommation.

Pour le score de turbulence à trois ans, la mère répondait « jamais », « parfois » ou « toujours » à chacune des questions (Il arrive à l'enfant de se rouler par terre – Il arrive à l'enfant de se cogner contre les sols ou les murs – Il arrive à l'enfant de taper des pieds – Il arrive à l'enfant de hurler). Ces trois réponses rapportaient respectivement 0, 1 et 2 point(s) au score total de l'enfant. Ce dernier s'étale donc de 0 à 8, 0 étant une absence de turbulence et 8 une turbulence maximale. L'alpha de Cronbach s'élève à peine à .54. Enfin, nous avons réparti les enfants en trois groupes distincts en nous basant sur les pourcentages. Une première coupure s'est réalisée à 32%, la seconde à 73%.

Nous avons procédé de la même façon pour le score à cinq ans. Il s'évalue à l'aide de cinq questions où l'on demandait à la mère si le comportement proposé ressemblait ou non à son enfant (L'enfant finit toujours par se disputer avec les autres – Il dérange les jeux des autres – Il s'empare du jouet d'un autre sans lui demander – Il a tendance à se battre, à se chamailler – Il réagit violemment en cas de problème). Ces questions proposaient quatre modalités : cela ne lui ressemble pas du tout (0), ce n'est pas vraiment son style (1), il est plutôt comme cela (2), c'est tout à fait lui (3). Ce score s'étend donc de 0 à 15 points, 0 pour les enfants ne manifestant aucun des comportements proposés, et 15 pour les enfants présentant tous les comportements proposés. L'échantillon a été divisé en trois groupes sur base des pourcentages. L'alpha de Cronbach atteint .70.

Le score à dix ans comporte 27 items proposés à l'enfant permettant d'évaluer son comportement à l'égard de ses pairs et des adultes en général (Dire des gros mots – Se mettre en colère – Bousculer volontairement – Frapper – Détruire des objets volontairement). Nous avons les réponses pour les pairs et les parents uniquement, les données concernant les enseignants et les surveillants étaient toutes négatives. Trois positions étaient proposées à l'enfant, il réalise ce comportement jamais (0), parfois (1) ou souvent (2). Il s'étale donc de 0 à 54, 0 concernent les enfants non turbulents, 54 les plus turbulents d'entre eux. A nouveau, ce score a été divisé en trois en fonction des pourcentages.

Le QI de l'enfant a été évalué à l'aide de la WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) lorsqu'il était âgé de cinq ans. Nous disposons d'une évaluation de son QI total, verbal et de performance.

Dans un premier temps, nous vérifierons s'il existe un maintien de la turbulence de trois ans à dix ans et si la turbulence est effectivement liée à une faiblesse du QI et notamment du QIv. Dans un second temps, nous développerons un programme d'intervention efficace auprès des enfants turbulents voir agressifs afin de diminuer les risques d'apparition de comportements déviants à l'adolescence.

3. Résultats

Le *Tableau 1* indique que tous les scores de turbulence sont corrélés de manière significative. Plus la turbulence est élevée à un jeune âge, plus les probabilités sont grandes pour qu'elle soit importante lorsque l'enfant est plus âgé. Ces liens semblent se concrétiser de proche en proche, la turbulence à trois ans est plus corrélée avec celle à cinq ans qui elle-même et mieux corrélée avec celle à dix ans. Ce tableau nous donne donc une première indication du maintien de la turbulence entre trois et dix ans. Il nous permet, en outre, de constater qu'une turbulence élevée et précoce augmente les risques d'une turbulence à des âges ultérieurs. Le *Tableau 2*, pour sa part, nous indique que près de 12% des enfants de notre échantillon demeurent turbulents de cinq à dix ans. Presque 10% des enfants demeurent non turbulents, 8% augmentent fortement leur turbulence et seulement 5% la diminuent fortement. Il semble donc qu'il est plus fréquent de voir augmenter la turbulence que de la voir diminuer lorsqu'aucune intervention particulière n'est entreprise auprès des enfants.

Tableau 1 : Corrélations entre les scores de turbulence

Turbulence	à 3 ans	à 5 ans	à 10 ans
à 3 ans		.183 <i>p</i> =.001	.136 <i>p</i> =.022
à 5 ans			.186 <i>p</i> =.002
à 10 ans			

Tableau 2 : Maintien de la turbulence de cinq à dix ans

	10 ans			
5 ans	Faible	Moyenne	Forte	
Faible	29 9.90%	46 15.70%	24 8.19%	
Moyenne	28 9.56%	45 15.36%	42 14.33%	
Forte	14 4.78%	30 10.24%	35 11.95%	

Ce que le *Tableau 3* nous indique est plus inquiétant. En effet, il semble que d'une manière générale, la proportion d'enfants turbulents augmente avec le temps. De 19% à trois ans, elle passe à 26% à cinq ans et à 34% à dix ans. Ces constatations confirment qu'il est essentiel d'agir le plus tôt possible dans l'enfance afin de diminuer les risques de maintien ou de développement ultérieur de comportements difficiles. Les *Tableaux 2 et 3* se complètent dans la mesure où ils justifient le caractère central des programmes d'intervention précoces puisque la turbulence ne semble pas pouvoir diminuer spontanément et qu'au contraire, elle touche, avec le temps, de plus en plus d'enfants.

Tableau 3 : Augmentation de la turbulence à 10 ans

	Faible	Moyenne	Forte
A 3 ans	100 32%	154 49%	60 19%
A 5 ans	112 34%	129 40%	84 26%
A 10 ans	73 24%	127 42%	103 34%

Le *Tableau 4* indique les corrélations entre les scores de turbulence et les trois scores de QI. Plus la turbulence à trois ans est élevée, plus les QI seront faibles à cinq ans. A cet âge, la turbulence n'est plus corrélée significativement qu'avec les scores totaux et verbaux. A dix ans, seul le QIv présente encore un lien significatif avec la turbulence. Ces constatations vont dans le sens de la littérature dans la mesure où il semblerait que l'agitation précoce de l'enfant pourrait freiner le développement intellectuel de l'enfant et que par la suite, les faiblesses verbales restent en relation avec les difficultés comportementales de l'enfant.

Tableau 4 : Corrélations entre les scores de QI et de turbulence à trois, cinq et dix ans

	QI total	QIv	QIp
Turbulence à 3 ans	-.15 <i>p</i> =.007	-.18 <i>p</i> =.001	-.12 <i>p</i> =.045
Turbulence à 5 ans	-.17 <i>p</i> =.002	-.16 <i>p</i> =.003	-.08 <i>p</i> =.15
Turbulence à 10 ans	-.10 <i>p</i> =.101	-.13 <i>p</i> =.04	-.05 <i>p</i> =.46

L'agitation précoce de l'enfant s'accompagne vraisemblablement des capacités de concentration amoindries, ce qui ne facilite pas l'apprentissage de nouvelles choses. Il est alors possible que l'enfant accumule un

certain retard et notamment au niveau du langage, celui-ci influence à son tour les capacités de discours interne de l'enfant qui lui permettrait de trouver des solutions alternatives à l'agitation ou l'agressivité. Dès lors l'enfant demeure dans un tumulte de comportements problématiques qui, comme nous l'avons vu, augmentent les risques d'apparition de comportements délinquants agressifs à l'adolescence. C'est pourquoi nous avons cherché des programmes d'intervention adaptables tant pour les jeunes délinquants présentant déjà des lacunes importantes que pour les interventions précoces dans les institutions accueillant des enfants en bas âge. A brève échéance, nous pensons adapter ces programmes à l'instauration dans les écoles primaires et éventuellement maternelles.

4. Un programme d'intervention

Comme nous venons de le voir, il semble que proposer des programmes d'intervention soit nécessaire à la réduction de l'agitation et de l'agressivité de l'enfant puisque celles-ci ne semblent pas pouvoir diminuer spontanément. Des programmes agissant sur le self-control, la résolution de problème et le développement du langage semblent particulièrement appropriés au vu des liens entre la turbulence et l'intelligence et particulièrement l'intelligence verbale (*Born/Chevalier 1996 ; Le Blanc et al. 1998*).

Augmenter l'estime de Soi du jeune, son sentiment d'efficacité, son Self-control, ses capacités de verbalisation, la conscience de l'autre et de ses attentes, nous paraissait être un point de départ essentiel. Nous nous sommes fortement inspirés des techniques mises au point par *Leblanc* et ses collaborateurs (1998), nous les avons adaptées pour permettre leur insertion dans nos établissements tant en fonction des jeunes qui seraient soumis au programme qu'en fonction des équipes d'encadrement appartenant aux institutions de la Communauté Française de Belgique. Nous y avons également intégré les points sur lesquels nous avons, par ailleurs, déjà travaillé.

Le programme de *Leblanc* se base sur trois volets principaux, nous n'en avons retenus que deux : l'analyse cognitive-comportementale et les activités d'apprentissage.

4.1 L'évaluation cognitive-comportementale

Celle-ci se déroule en trois étapes :

L'analyse des excès et déficit. Lorsque le jeune arrive au sein de l'institution, un éducateur le prend en charge. Ensemble, ils dressent la listes des actions, réactions, pensées et ressentis qui ne sont pas adaptés et qu'il est nécessaire d'éliminer, ce sont les excès. Les déficits sont les réponses adaptées en regard des excès identifiés, ce sont les lacunes du jeune qu'il est nécessaire de développer et de renforcer.

L'analyse fonctionnelle. Elle consiste à essayer de comprendre pourquoi un comportement antisocial apparaît et quelles conséquences il peut avoir. Il s'agit d'identifier la chaîne : antécédents (environnement → cognition → émotions) → comportements → conséquences (environnement → cognition → émotions).

L'auto-observation. Il s'agit de pousser le jeune à s'auto-observer, c'est à dire qu'il doit évaluer une situation en termes de pensée automatique, pensée rationnelle, émotion, sensation, comportement, conséquences. Il doit en faire au moins une par jour, cela doit lui permettre de prendre conscience de ce qui est à la source d'un comportement déviant et de ce qui pourrait être fait pour l'empêcher. Il peut aussi travailler cela avec son éducateur référent.

4.2 Les activités d'apprentissage

Elles sont de quatre types :

- l'entraînement aux habiletés sociales,
- la maîtrise de la colère,
- la gestion du stress,
- l'entraînement à la résolution de problèmes.

Il s'agit de proposer aux jeunes des situations fictives assez proches de ce qu'ils rencontrent tous les jours. On leur demande ensuite de trouver des solutions aux problèmes, des suites aux histoires, etc. Ils doivent répondre en groupe dans un premier temps, individuellement dans un deuxième. On procède par « *brainstorming* » afin de rassembler un maximum d'avis différents. Au départ, les animateurs interviennent et proposent leurs idées ou stimulent les échanges, petit à petit, leurs interventions s'amenuisent pour laisser aux jeunes la possibilité de trouver seuls les solutions.

Ces activités ont comme conséquences, en général, d'améliorer les capacités des jeunes à résoudre leurs problèmes, leurs conflits, à mieux interagir avec les autres. Ils parviennent à mieux identifier ce que les autres attendent d'eux et à faire passer leurs propres messages en terme d'attentes et de besoins sans avoir nécessairement recours à l'agressivité ou la violence. Ils se rendent assez rapidement compte des changements que cela peut provoquer dans leur vie de tous les jours. Ils se sentent alors plus efficaces et plus adaptés aux différentes situations de la vie, leur estime de soi en est améliorée et leurs comportements sociaux s'en voient diminuer.

Mais ces améliorations ne peuvent avoir lieu que si on les aide à faire les ponts entre ce qui leur est enseigné lors des séances d'activités et la réalité. Les tâches proposées doivent donc être assez proches des situations qu'ils rencontrent tous les jours. Parallèlement à cela, lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés dans leur quotidien, il est bon de leur rappeler ce qui a été vu lors des ateliers. Ce n'est donc pas le travail unique de la personne qui anime l'activité mais de tout le personnel impliqué dans l'éducation du jeune. Toute l'équipe d'encadrement et tous les éducateurs proches (ceci implique donc les parents ou les personnes qui en ont le plus souvent la garde) devront connaître les points abordés lors des ateliers et les rappeler aux jeunes dans des situations précises où le besoin s'en fait sentir.

4.3 Comment implanter un tel programme dans une institution d'accueil ?

Nous avons identifié quatre étapes d'implantation :

1. l'information et formation du personnel,
2. la présentation et répartition des tâches entre les intervenants,
3. la présentation de l'ensemble du projet aux jeunes de l'institution, et
4. la détermination d'une planche horaire en fonction des disponibilités de chacun.

4.3.1 Information et formation du personnel

Cette première étape est la plus importante, elle est aussi celle qui prendra vraisemblablement le plus de temps. Il s'agit donc de familiariser le personnel au programme : l'évaluation cognitive-comportementale d'abord

et les activités ensuite. Il est essentiel que chaque membre de l'équipe maîtrise et adhère au programme afin que ses effets soient optimaux. C'est de l'engagement, du soutien et de l'application de toute l'équipe que les résultats dépendent. Pour encourager le personnel, sa motivation, son implication, il est intéressant et utile de leur proposer de se répartir les tâches et les ateliers afin de maximaliser leur implication. Des séances de débriefing et de supervision de l'équipe sont aussi prévues afin de les aider à faire face aux différentes situations qui peuvent se présenter à eux, que ce soit lors des activités ou en dehors.

4.3.2 Présentation et répartition des tâches entre les intervenants

Chaque intervenant choisit une des tâches en fonction de ses compétences, de ses goûts. Il s'y implique en préparant les réunions, les formulaires, en s'occupant des jeunes et des exigences diverses que les tâches requièrent. Il imagine des moyens attractifs pour concerner le jeune, l'intéresser et lui démontrer l'utilité de ce qu'ils font ensemble. L'équipe éducative est donc le pied de voûte de ce programme ce qui va permettre un certain engouement et un dynamisme nouveau.

4.3.3 Présentation de l'ensemble du projet aux jeunes de l'institution

Les éducateurs présentent l'équipe formative et de supervision. Ensemble, ils présentent le programme et les activités qui s'y attachent. Le temps nécessaire est pris pour tout expliquer aux jeunes afin qu'ils se sentent aussi concernés par le programme.

4.3.4 Détermination d'une planche horaire en fonction des disponibilités de chacun

Les activités doivent, bien entendu, se réaliser en présence de l'éducateur référent, il est donc nécessaire de tenir compte de son horaire au sein de l'institution. Chaque groupe d'animés ne doit pas excéder le nombre de six personnes, ce qui implique qu'au sein d'une même institution, il doit y avoir plusieurs interventions.

5. Conclusion

La turbulence de l'enfant est en relation avec de nombreux facteurs et il serait utopique de vouloir l'expliquer par un seul d'entre eux, selon les termes de *Rönkä/Pulkinen* (1995) c'est l'accumulation de risques qui favorise l'apparition et le maintien de comportements difficiles. C'est un agglomérat de facteurs sociaux, familiaux et individuels qui influence non seulement son apparition et son maintien mais aussi son aggravation vers des actes de délinquance souvent violent. Nous n'avons pas de prises sur tous ces éléments et nous ne pouvons pas agir sur chacun d'entre eux afin de maximaliser les chances de réadaptation du jeune et de socialisation de l'enfant. Les éléments premiers sur lesquels nous pouvons travailler sont propres à l'individu et il s'agit de potentialiser les ressources dont il dispose et de combler les failles dont il souffre. Pour se faire, il est nécessaire d'identifier les unes comme les autres.

Nous venons de voir qu'il existait un lien entre les scores de turbulence de l'âge de trois ans à l'âge de dix ans, que ces scores sont également liés avec les QI mais pas de la même manière. Seul le QI verbal semble conserver ses liens avec la turbulence de l'enfant et ce quel que soit l'âge d'évaluation de cette dernière. Ces observations vont dans le sens des résultats de nombreux auteurs (*Huesmann/Eron* 1991 ; *Larivée et al.* 1994 ; *Lynam et al.* 1993 ; *Moffit/Silva* 1988 ; *Normandeau/Guay* 1998 ; *Séguin et al.* 1995 ; *Tremblay et al.* 1991 ; *White et al.* 1994). Les enfants difficiles ne seraient pas difficiles parce qu'ils ont des lacunes intellectuelles mais, si nous suivons les idées de *White et al.* (1994), l'impulsivité comportementale s'accompagne souvent d'impulsivité cognitive, ce qui signifie que ces enfants sont souvent distraits, éprouvent des difficultés à fixer leur attention et à se tenir à une tâche jusqu'au bout sans changer d'activité. Dans de telles conditions, il n'est pas étonnant d'observer un ralentissement des apprentissages et donc du développement intellectuel. De plus, les résultats de *Huesmann/Eron* (1991) mettent en évidence que turbulence et QI sont liés de part l'influence des stimulations langagières des parents sur les compétences verbales de l'enfant. Dès lors, nous obtenons des pistes intéressantes pour, non seulement, comprendre nos résultats mais aussi construire des outils efficaces pour aider les enfants et les jeunes dans leur processus de socialisation. Il s'agit notamment de s'appuyer développer davantage les capacités d'inhibition, les capacités verbales afin de maximaliser le discours interne, donner la possibilité de rencontrer une personne capable de les soutenir et les encourager dans leur progression.

Le programme que nous avons présenté permet tout cela. L'évaluation cognitive-comportementale permet de fixer un cadre essentiel pour ces jeunes qui en ont souvent manqué mais cela leur permet aussi de déjà trouver des solutions alternatives aux habitudes agressives qu'ils auraient prises. Ces ébauches de réflexions sont largement renforcées par les activités qui ont pour conséquences de maximaliser leur langage interne avant d'agir, leurs capacités à faire face aux difficultés, au stress, etc. Ces activités leur permettent également d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle et par là, leur estime de soi. En effet, ils se rendent assez vite compte que lorsqu'ils parviennent à appliquer ce qu'ils retiennent de ces séances, les réactions de leur entourage sont bien plus positives à leur égard, ils se sentent alors plus aptes à répondre à ce qui leur est demandé et s'en sentent encouragés. Enfin, puisque c'est toujours la même personne qui anime les ateliers, elle se présente comme une personne ressource vers laquelle les jeunes peuvent se tourner en cas de difficultés ; en outre leur éducateur référent qui travaille avec eux sur l'évaluation peut, lui aussi, constituer une personne ressource.

Ce programme n'a bien entendu pas la prétention d'être un remède miracle, mais il a déjà obtenu des résultats très intéressants à Montréal et les activités qui ont été mises en place chez nous ont, elle aussi remporté un vif succès tant auprès des éducateurs qu'auprès des jeunes concernés. (Born/Chevalier/Humblet 1997).

Bibliographie

- Born, M., Chevalier, V., Humblet, I. (1997) : Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence* 20, p. 679-694.
- Born, M., Chevalier, V. (1996) : Les approches comportementales et cognitives dans l'éducation des jeunes à conduite agressive. In : Lepot-Froment, C. (dir.) : *Education Spécialisée*. De Boeck, p. 105-128.
- Farrington, D. P. (1998) : Predictors, causes, and correlates of male youth violence. *Youth violence : crime and justice. A review of research* 24, p. 421-475.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Van Kammen, W. B. (1990) : Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention deficit

- and conduct problems in childhood. In : Robins, L. N., Rutter, M. (dir.) : Straight and devious pathways from childhood to adulthood. Cambridge: Cambridge University Press, p. 62-81.
- Haapasalo, J., Tremblay, R. E.* (1994) : Physically aggressive boys from ages 6 to 12 : Family background parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 62 (5), p. 1044-1052.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D.* (1991) : Modèle structurel du développement de l'agressivité. In : Tremblay, R. E. (dir.) : Les enfants agressifs. Ottawa, Edition Agence D'ARC inc, p. 155-197.
- Larivée, S., Parents, S., Charlebois, P., Gagnon, C., Leblanc, M., Tremblay, R. E.* (1994) : L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévélee. *Psychologica Belgica* 34 (1), p. 1-31.
- Le Blanc, M., Fréchette, M.* (1989) : Le syndrome de personnalité délinquante. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique* 40 (2), p. 133-146.
- Le Blanc, M., Fréchette, M.* (1991) : Le passage à l'acte délictueux au cours de la jeunesse et de l'adolescence : perspective développementale. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique* 44 (2), p. 145-173.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C., Trudeau-Le Blanc, P.* (1998) : Intervenir autrement. Un modèle différentiel pour les adolescents en difficultés. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lynam, D., Moffit, T., Stouthamer-Loeber, M.* (1993) : Explaining the relation between IQ and delinquency : class, race, test motivation, school failure, or self-control ? *Journal of Abnormal Psychology* 102 (2), p. 187-196.
- Moffit, T. E.* (1993) : Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : a developmental taxonomy. *Psychological Review* 100 (4), p. 674-701.
- Moffit, T. E., Silva, P. A.* (1988) : Neuropsychological deficit and Self-Reported delinquency in an unselected birth cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent* 27, p. 233-240.
- Normandeau, S., Guay, F.* (1998) : Pre-school behavior and first grade school achievement : the mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), p. 111-121.

- Rönkä, A., Pulkkinen, L. (1995) : Accumulation of problems in social functioning in young adulthood : a developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, p. 381-391.
- Séguin, J., Pihl, O. P., Harden, P. W., Tremblay, E., Boulerice, B. (1995) : Cognitive and neuropsychological characteristics of physically aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology* 104, p. 614-624.
- Stattin, H., Magnusson, D. (1989) : The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and type of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 57, p. 710-718.
- Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F., Leblanc, M., Larivée, S., Charlebois, P., Boileau, H. (1991) : Les garçons agressifs à la maternelle : Qui sont-ils et que deviennent-ils ? In : Tremblay, R. E. (dir.) : *Les enfants agressifs*. Ottawa : ARC, p. 65-87.
- White, J. L., Moffit, T. E., Caspi, A., Bartush, D. J., Needles, D. J., Stouthamer-Loeber, M. (1994) : Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology* 103, p. 192-205.