



Tendances contemporaines de la famille

Faire évoluer l'intelligence émotionnelle : Une relecture de Darwin

Jenni Tipper
(mars 2007)

94 PROM. CENTREPOINTE DR. OTTAWA, ONTARIO, CANADA K2G 6B1 TEL: (613) 228-8500 FAX/TÉLÉC : (613) 228-8007
WWW.VIFAMILY.CA

Patron
Her Excellency The Right Honourable
Michaëlle Jean, C.C., C.M.M., C.O.M., C.D.
Governor General of Canada

Founded by the late
Right Honourable *Georges P. Vanier*
and the late Honourable *Pauline*
Vanier

Présidente d'Honneur
Son Excellence la très honorable
Michaëlle Jean, C.C., C.M.M., C.O.M., C.D.
Gouverneure Générale du Canada

Fondé par feu le très
Honorable *Georges P. Vanier*
et l'Honorable *Pauline Vanier*

President/Président
Allan D. MacKay

Chair, Executive Committee
Président, Comité Exécutif
Jean T. Fournier

À propos de l'auteur...

Jenni Tipper est Associée de recherche occasionnelle auprès de l'Institut Vanier de la famille. Ses intérêts de recherche couvrent un large éventail de préoccupations dont la santé et le mieux-être des femmes, des enfants et des familles. En tant qu'animatrice du programme Les Racines de l'empathie, elle contribue à cultiver l'intelligence affective dans une classe d'enfants âgés de cinq ans.

§

L'Institut Vanier de la famille a été fondé en 1965 sous le patronage de Leurs Excellences le Gouverneur général Georges P. Vanier et madame Pauline Vanier. L'Institut est une organisation bénévole nationale qui se consacre à la promotion du bien-être des familles canadiennes par le biais de la recherche, de publications, de l'éducation du public et de la défense des intérêts des familles. L'Institut collabore régulièrement avec les entreprises, les législateurs, les décisionnaires, les spécialistes de programmes, les chercheurs, les éducateurs, les professionnels des services à la famille, les médias et le grand public.

Tendances contemporaines de la famille est une collection de documents hors série rédigés par d'éminents experts canadiens des études de la famille.

§

Also available in English

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
Une relecture de la notion d'évolution	5
L'intelligence émotionnelle	7
Au-delà du milieu scolaire	9
PROFILS DE PROJETS	10
Méthodologie.....	10
FÊTE : Familles et écoles travaillant ensemble	11
Comment ça fonctionne	12
L'évaluation.....	15
Caring Dads : Aider les pères à valoriser leurs enfants	16
Est-ce que ça fonctionne?.....	19
Safe Spaces : Prévenir l'intimidation chez les enfants d'âge préscolaire	20
Safe Spaces : Prévenir l'intimidation chez les enfants d'âge préscolaire	21
L'approche Safe Spaces	22
Résultats d'évaluation.....	22
Le Club des filles	24
Le Club des filles	25
Évaluation	28
Destination: UP	29
Destination: UP : De quoi s'agit-il?	30
Camp d'été <i>Horizons</i>	31
<i>Reach</i> ... Brancher les jeunes sur leur potentiel	31
UP Café	31
<i>Step Up</i> – Programme de réorientation.....	31
Vu de plus près	32
Que signifie le mot 'communauté'?	33
Objectif : Apprentissage.....	35
Conclusion	36
Bibliographie	37

Introduction

Les théories de Charles Darwin sur le développement humain, considérées comme les piliers de la science de l'évolution, ont profondément marqué notre vision de la nature humaine. Quoique souvent sujettes à controverses, les théories de Darwin touchant la sélection naturelle et les variations aléatoires se sont logées au cœur de la science moderne. Tirées principalement de son ouvrage clé *De l'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle*, ces théories sous-tendent une vision aujourd'hui fort répandue de la nature humaine comme étant marquée au sceau de l'agression, de la violence, de l'égoïsme et de la compétition.

Un tel portrait, fait valoir David Loye dans un convaincant ouvrage intitulé *Darwin's Lost Theory of Love*, ne fait état que d'un aspect des choses. Loye affirme que l'idée de 'la survivance du plus apte', aujourd'hui devenue précepte, était issue de travaux de Darwin sur diverses espèces non humaines, et que jamais Darwin n'avait eu l'intention de la voir servir d'explication complète du comportement humain. Il semblerait, plutôt, que Darwin considérait que c'était « l'amour, l'empathie, la raison et la moralité qui étaient, pour l'évolution collective des *humains*, les facteurs prépondérants » (Loye, 2000:6)¹.

Il nous incombe de nous demander, alors, si la phrase clé de la théorie darwinienne de l'évolution ne devrait pas être reformulée pour ce qui est des humains, et se lire, plutôt, 'la survivance des plus empathiques'. Réfléchissons un moment à la possibilité qu'un bon nombre des hypothèses de base qui ont fondé les idées les plus répandues au sujet de la nature humaine et de l'évolution aient été tristement unilatérales. Réfléchissons à l'aspect qu'aurait notre monde si la compassion, et non l'égoïsme, trouvait sa récompense; si la collaboration remportait sur l'individualisme; si l'amour éclipsait la peur.

Dans l'examen de ces enjeux, il ne s'agit ni de s'adonner au nombrilisme, ni de décrier la science. Il suffit d'observer l'actualité pour se rendre compte que notre monde a cruellement besoin d'une modification en profondeur des relations et des attentes humaines. Le principe directeur de la survivance du plus fort nous a menés au bord du précipice moral. En vérité, notre survie à tous dépendra d'une forte augmentation de la dose d'empathie réciproque, et d'une réduction considérable de la compétition et de la brutalité.

Une relecture de la notion d'évolution

Dans un ouvrage apte à nous inspirer, intitulé *Field Notes on the Compassionate Life: A Search for the Soul of Kindness* (2005), Marc Barasch explore bon nombre de ces questions et offre au lecteur un tour du monde qui retrace l'historique de la compassion humaine. Journaliste, écrivain et scientifique de tendance 'nouvel âge', Barasch s'appuie sur la biologie, la

¹ Toutes les citations ont été traduites par l'auteur.

psychologie, la sociologie, la théologie et la science neurologique pour explorer le pouvoir qu'a l'empathie de mobiliser ce qu'il y a de plus puissant dans le potentiel humain.

Énergisé par sa conviction passionnée que la bonté humaine est l'élixir capable de servir de baume à nos cœurs brutalisés, Barasch soutient qu'une lecture plus tendre, plus généreuse de l'évolution est loin de relever du délire. La bonté serait, plutôt, codée en veilleuse au plus profond de notre ADN, dans l'attente d'être activement suscitée à se dépêtrer d'un siècle de représentations fallacieuses de la pensée de Darwin.

Barasch rejette notre représentation de nous-mêmes comme étant « un singe anthropoïde doté d'un lourd cerveau, prompt à l'agression, mû par des instincts égoïstes et (à peine) tenu en laisse par un mince filin de civilisation » (Barasch, 2005:27). Il nous offre en exemple le chimpanzé nain, dit Bonobo, un primate dont l'ADN est identique au nôtre à 99,4 %– dont les comportements empathiques nous apprennent que « le principe d'organisation fondamental de l'évolution humaine pourrait être non pas de combattre becs et ongles, mais plutôt d'appliquer la conciliation, l'affection et la coopération » (Ibid:35).

Cette image d'un hominoïde pacifique, tendre et généreux est à des lieues de l'idée qu'on se fait généralement de notre héritage évolutionniste. Le Bonobo est apparemment doté d'un sens aigu de l'empathie, de la capacité de reconnaître les émotions de l'autre et de se mettre à sa place. C'est précisément cette capacité d'empathie, fait valoir Barasch, qui « nous a placés sur la voie rapide de l'évolution – et qui sera le mécanisme salvateur qui nous permettra de continuer à rouler notre bosse sur la planète » (Ibid:28).

Avec cet argument, Barasch se joint à un mouvement qui prend de l'ampleur parmi les scientifiques, et qui remet en question la trajectoire de notre évolution ainsi que nos prémisses de base relatives à la nature humaine. On reconnaît enfin que tous les instincts animaux ne sont pas sauvages et égoïstes. Nous sommes, bien au contraire, liés par un cordon génétique qui nous arrime les uns aux autres, au travers des âges, par les forces de l'empathie et de la compassion.

Au fur et à mesure qu'on force la porte des savoirs scientifiques canoniques, se répand la crédibilité de ce qu'on peut appeler notre prédisposition génétique pour la bonté et pour l'entraide. Le défi réside en notre capacité de mobiliser et de mettre en valeur ces dons ancestraux que sont le dévouement et l'empathie. Nous serons appelés, à cette fin, à saisir fermement le harnais, car nous nous sommes dangereusement dévoyés du sentier de la générosité adopté par nos cousins les primates.

Barasch cite le moine bénédictin Thomas Keating, qui disait : « Le modèle américain nous dit d'assurer d'abord notre bien-être, et de voir ensuite à celui d'autrui (...) mais les traditions spirituelles nous affirment le contraire – que le bien-être nous vient quand on donne de soi-même à autrui » (Ibid:12). Il est plausible d'affirmer que la bienveillance est dans notre nature. Il nous reste à nous encourager réciproquement à nous atteler à l'ouvrage de la bonté. Notre engagement doit s'orienter sur une augmentation de l'envergure de notre cœur, de nos facultés d'empathie, de générosité et d'entraide. Simplement exprimé, l'évolution exige que nous élevions notre quotient d'intelligence émotionnelle.

L'intelligence émotionnelle

Ça peut paraître simple; mais l'intelligence émotionnelle ou affective, qu'est-ce que c'est, et comment ça se bâtit?

C'est Daniel Goleman qui a mis les termes intelligence/aptitude émotionnelle en vogue par la publication de son ouvrage intitulé *L'Intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence*. Ce best-seller, qui disséminait des recherches de fond menées par Peter Salovey et John Mayer, a trouvé écho dans les salles du conseil, les salles de classe et les salons familiaux à l'échelle de l'Amérique du Nord.

Depuis la parution de l'ouvrage de Goleman, Salovey et Mayer ont révisé leur propre définition de la notion d'intelligence émotionnelle comme suit :

L'intelligence émotionnelle implique la capacité de bien percevoir, d'interpréter et d'exprimer les émotions; la capacité d'accéder aux émotions et/ou de générer les émotions lorsque celles-ci facilitent la pensée; la capacité de comprendre les émotions et les connaissances affectives; et la capacité de maîtriser les émotions et de s'adapter, pour promouvoir le développement affectif et intellectuel (cité dans Glossop et Mitchell, 2006:10).

Dans leur revue des publications touchant l'intelligence émotionnelle, Glossop et Mitchell ont mis en relief les points saillants des découvertes des chercheurs :

L'intelligence émotionnelle s'acquiert. Contrairement au QI, qui se situe essentiellement à l'intérieur de paramètres restreints et bien définis à la naissance, le QE [quotient émotionnel] peut se développer et s'épanouir. En d'autres mots, le destin n'est pas déterminé par le tempérament. L'empathie et la capacité de comprendre les émotions chez les autres sont des habiletés qui peuvent s'acquérir. (Ibid:11).

Alors que commence à émerger un consensus touchant la capacité qu'aurait une intelligence émotionnelle élargie d'exercer une influence positive sur notre développement personnel, social et intellectuel, c'est sans doute le moment opportun de commencer à intégrer cet apprentissage social et affectif à la fois dans notre quotidien et dans nos manières d'enseigner à nos enfants. À ce jour, c'est dans les secteurs des affaires et de l'éducation que le projet de faire évoluer l'intelligence émotionnelle a trouvé ses meilleurs appuis. Dans ces milieux, on reconnaît que l'intelligence émotionnelle constitue une pierre angulaire de la réussite. Au sein du monde des affaires, le modèle de l'intelligence émotionnelle est appliqué à l'apprentissage du leadership et à l'amélioration des relations personnelles en milieu de travail, deux facteurs reconnus pour leur rentabilité.

Parmi les pédagogues et les administrateurs scolaires, le développement de l'intelligence émotionnelle chez les étudiants est un gage de l'amélioration du taux de maturité scolaire et de réussite scolaire. Les recherches à ce sujet sont formelles : il existe un lien crucial entre, d'une part, l'aptitude émotionnelle et la maturité des enfants, et d'autre part, la maturité scolaire et la réussite scolaire des élèves. Dans un ouvrage intitulé *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say?*, Zins, Bloodworth, Weissberg et Walberg (2004) décrivent la compétence en matière d'apprentissage social et affectif comme celle de personnes « capables de reconnaître leurs émotions et de les gérer, d'établir des

rapports sains, de se fixer des objectifs positifs, de combler des besoins personnels et sociaux, et de prendre des décisions responsables et conformes à l'éthique » (p. 6).

Il pourrait bien s'agir là d'une excellente recette pour assurer l'évolution humaine.

Au-delà du milieu scolaire

Les écoles représentent certainement un milieu très propice à stimuler l'intelligence émotionnelle. Nous avons beaucoup à apprendre des efforts soutenus accomplis par les enseignants et les théoriciens de l'éducation au cours des vingt dernières années en vue de bâtir des modèles efficaces d'apprentissage social et affectif (connu sous le sigle SEL, Social and Emotional Learning) dans les écoles partout dans le monde.²

Mais nous nous intéressons ici tout particulièrement aux efforts déployés à l'extérieur des salles de classe. Le présent article se penchera sur les programmes qui se déroulent dans les salles communautaires, les centres de services familiaux et les situations thérapeutiques en vue de renforcer ou d'appuyer les apprentissages faits en classe. Nous soulèverons ici des questions touchant l'auditoire ciblé et demanderons : Qui est touché par cet important message? Comment offrir du soutien à ceux qui ne correspondent pas aux critères de la programmation régulière?

À cette fin, nous nous pencherons sur un petit nombre de programmes et de projets, tous axés sur un engagement à stimuler l'intelligence émotionnelle, qui ont été mis en œuvre dans différentes parties du pays. Il s'agit d'initiatives qui concrétisent une conviction profonde touchant le rôle transformateur que peuvent jouer, dans nos vies privées et dans les mondes sociaux que nous créons, la compassion et l'aptitude émotionnelle. Ils nous éclaireront sur le genre d'initiatives mises sur pied dans tout le Canada dans le but d'améliorer la vie des enfants, des familles et des communautés.

² Parmi les programmes en intelligence émotionnelle implantés au Canada qui sont rattachés au milieu scolaire, l'un des chefs de file est sans conteste *Roots of Empathy*. Conçu par Mary Gordon et démarré en 1995, *Roots* est un « programme scolaire fondé sur des faits démontrés qui a donné des résultats spectaculaires dans la réduction du niveau d'agressivité et de violence parmi les enfants d'école, tout en élevant leur niveau de compétence sociale et émotionnelle et en augmentant leur capacité d'empathie » (www.rootsofempathy.org).

Par le biais d'un modèle conçu sur mesure à l'intention d'élèves allant de la maternelle au Secondaire II, le programme *Roots of Empathy* se donne pour objectifs :

- de favoriser le développement de l'empathie
- de développer l'aptitude émotionnelle
- de réduire le niveau d'intimidation, d'agression et de violence, et de favoriser les comportements prosociaux des enfants
- d'accroître les connaissances touchant le développement humain, l'apprentissage et la sécurité des tout-petits
- de préparer les élèves à devenir des citoyens responsables et des parents attentifs.

Roots a fait l'objet d'évaluations rigoureuses, et a prouvé son efficacité dans la tâche de développer les aptitudes émotionnelles. Pour plus d'informations, voir le site www.rootsofempathy.org.

PROFILS DE PROJETS

Méthodologie

Le processus d'identification et de sélection des programmes et projets décrits ici n'a pas obéi à une méthodologie stricte, ni à une définition rigide de l'intelligence/l'aptitude émotionnelle. Nous avons, plutôt, ratissé large à la recherche de projets prometteurs, en utilisant pour armes les demandes par courriel, les conversations téléphoniques et des recherches par le biais de l'Internet. La sélection finale ne répond pas à des critères de représentativité géographique, démographique ni philosophique.

Une fois repérés les projets pertinents, nous avons demandé aux organisateurs de nous transmettre toute documentation touchant le programme lui-même et son évaluation, ainsi que des témoignages des usagers. Il est intéressant de constater que la plupart des projets retenus ici ne citaient pas de façon explicite, comme étant leur objectif premier, le développement de l'intelligence/l'aptitude affective/émotionnelle.

Peut-être n'est-ce qu'une question terminologique; il se peut que le discours entourant l'intelligence émotionnelle ou affective n'ait pas systématiquement pénétré au-delà des salles du personnel des écoles et des salles du conseil du monde des affaires. Néanmoins chacun de ces programmes vise à enrichir chez ses participants au moins l'un des cinq éléments qui composent l'intelligence émotionnelle, telle qu'elle est décrite par le *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, le collectif pour l'apprentissage scolaire, social et affectif) de la University of Illinois à Chicago:

- Conscience/connaissance de soi : connaissance de ses propres émotions et de ses propres compétences; confiance en soi.
- Conscience de l'autre et des autres : capacité de tenir compte du point de vue de l'autre; savoir apprécier et interagir avec des groupes différents.
- Maîtrise de soi : capacité de gérer ses propres émotions; faire preuve de persévérance et avoir le souci du travail bien fait.
- Compétences relationnelles : capacité d'établir et de garder vivantes des relations saines; de résoudre les conflits; de solliciter de l'aide correspondant à ses besoins.
- Prise de décisions responsable : savoir évaluer les risques et prendre de bonnes décisions; faire preuve de respect d'autrui, et endosser la responsabilité personnelle de ses propres décisions.

Notre espoir, c'est que le présent document serve à faire le pont entre les particuliers, les groupes et les secteurs engagés dans l'entreprise de favoriser le bien-être émotionnel et social. Les programmes cités ne constituent pas nécessairement des cas de 'pratiques exemplaires'. Une telle affirmation exigerait l'application d'une méthodologie beaucoup plus rigoureuse.

Cependant, ces initiatives représentent des fenêtres ouvertes, des possibilités, qui éclairent à la fois le monde où nous vivons et celui dans lequel nous voulons vivre et, dans le meilleur des cas, nous offrent de nouvelles façons de nous exercer à faire s'épanouir ce qu'il y a de meilleur en nous.

FÊTE : Familles et écoles travaillant ensemble

Le développement, au fil d'une vie, de l'intelligence émotionnelle nécessite le soutien de divers agents d'apprentissage affectif. Au premier rang parmi eux se retrouvent les parents. Dans un survol des découvertes récentes, Mitchell & Glossop (2005:12) affirment ceci :

Les recherches démontrent (...) que la réussite pendant les premières années décisives du développement cognitif et neurologique est liée de façon significative à l'attachement affectif aux parents et à la stimulation affective appropriée fournie par les parents. On ne peut maximiser les avantages des investissements dans les programmes de la petite enfance sans faire des investissements appropriés en ce qui concerne l'intelligence émotionnelle et les compétences affectives des parents.

En d'autres mots, l'exercice du rôle parental est crucial.

En matière du soutien et de la stimulation du développement affectif de leurs enfants, les parents détiennent le premier rôle. C'est tout un défi que d'élever des enfants heureux et en santé : de nombreuses familles sont aujourd'hui aux prises avec la difficile tâche d'équilibrer le travail rémunéré et non-rémunéré, les activités scolaires et parascolaires. Dans ce contexte d'intérêts divergents et de contraintes horaires, il s'avère difficile de combler les besoins affectifs et sociaux de chacun des membres de la famille.

Les parents ont besoin d'être aidés à soutenir au mieux le potentiel affectif et social de leurs enfants. C'est pourquoi dès 1988, Lynn MacDonald de Madison, au Wisconsin, a lancé *FS&T (Families and Schools Together)*, devenu en français *Familles et écoles : Ensemble*, ou *FÊTE*, programme développemental s'adressant aux familles et aux communautés. Le programme *FÊTE* a rapidement conquis un public canadien, et est présentement offert dans quarante-quatre communautés réparties dans sept provinces, sous la gouverne de l'organisme Services à la famille—Canada.

Le programme *FÊTE* se veut un programme préventif qui exige l'engagement des parents d'enfants, et qui vise la réussite scolaire et sociale des enfants. Il conjugue les efforts de parents et de professionnels dans un programme enraciné dans l'école et la communauté, qui s'étale sur une période de deux ans, et qui vise à :

- favoriser le développement des enfants et améliorer la compétence parentale et le fonctionnement familial
- contribuer à la réussite scolaire des enfants
- prévenir la toxicomanie et la délinquance juvénile
- réduire le stress quotidien vécu par les parents et les enfants.

Ancré dans une école locale et reposant sur une équipe chevronnée composée de prestataires de services, d'éducateurs et de parents orientés vers la communauté, le programme *FÊTE* se déroule en huit ou dix séances hebdomadaires, et est adapté selon l'âge des enfants en cause :

FÊTE pour **bébés** : conçu pour les tout-petits (allant des poupons aux petits de 3 ans) et leurs parents adolescents; conçu de manière à inclure trois générations.

FÊTE pour la **petite enfance** : conçu pour les enfants de 3 à 5 ans et leur famille; vise à faciliter le passage de la prématernelle à l'école primaire.

FÊTE pour les **jeunes enfants** : conçu pour les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans) et leur famille.

FÊTE pour **préadolescents** : conçu pour les jeunes de 9 à 12 ans et leur famille; vise à faciliter le passage vers le premier cycle du secondaire.

FÊTE s'appuie sur de solides assises de recherche et sur des principes et stratégies de prévention, tirés des disciplines de la thérapie familiale et du développement de l'enfant, et ayant fait l'objet de validation scientifique. *FÊTE* reconnaît et cherche à renforcer le rôle central que jouent les parents dans la vie de leurs enfants, et cherche à soutenir les parents dans leur rôle en tant qu'agents clés de l'apprentissage affectif de leurs enfants.

La pierre angulaire du succès de *FÊTE* réside à la fois dans l'approche collaborative entre les membres de l'équipe et dans la durée d'un programme qui s'appuie sur les forces des familles, des écoles, des organismes de services aux familles et des autres organismes communautaires. C'est grâce à leurs efforts conjugués qu'on obtient des résultats impossibles à atteindre par un seul de ces groupes travaillant isolément. Chaque équipe *FÊTE* compte au moins quatre partenaires principaux :

- un organisme communautaire de service aux familles
- un organisme communautaire voué à la prévention
- une école (soit publique soit confessionnelle)
- un parent de la communauté scolaire.

Selon CASEL, une telle continuité est au cœur du succès du programme. Ses chercheurs affirment que les efforts dans le domaine de l'apprentissage social et émotionnel (SEL) qui sont couronnés de succès se distinguent par le fait qu'ils sont dispensés de manière plus coordonnée et systématique, qu'ils s'inscrivent dans la durée, et qu'ils s'appuient sur des approches plus complètes, à plus long terme, et comportant un plus grand nombre d'éléments que ne le faisaient les programmes antérieurs (www.casel.org).

Comment ça fonctionne

Un programme *FÊTE* ne sera pas un succès en l'absence d'un recrutement efficace, et dépend du fait que les participants y soient de leur libre volonté. Pour solliciter d'éventuels participants, on lance une invitation de nature générale aux familles d'enfants identifiées par l'école participante comme étant 'difficiles à joindre' ou 'en besoin de soutien'. Les familles ciblées reçoivent la visite d'un membre de l'équipe *FÊTE* afin de discuter du programme, d'encourager la participation, et de s'assurer que le programme correspond aux besoins. En règle générale, le programme réunira entre dix et quinze familles.

Parmi les multiples forces de ce programme, il faut compter le fait qu'il fait appel à toute la famille. Il n'est pas rare qu'une fois le programme bien établi dans la communauté, des familles demandent elles-mêmes à s'y inscrire.

Au cours de chacune des séances hebdomadaires, on encourage les familles à s'impliquer à la fois en tant que telles, mais aussi selon les affiliations générationnelles. Par le biais de diverses activités, on encourage les membres des familles à s'écouter les uns les autres, à identifier leurs sentiments et leurs émotions et à les communiquer de manière constructive. La cohésion sociale est créée grâce à des repas hebdomadaires en groupe, où chaque famille participante prépare tour à tour le repas pour l'entier du groupe. Comme le dit la fondatrice de *FÊTE*, Lynn MacDonald :

L'expérience de partager un repas est puissante, humanisante, universelle. Lors d'un repas partagé, on est en contact avec le côté le plus profondément humain de nos commensaux... Le groupe dans son entier—parents, enfants, personnel, bénévoles, familles et non-familles—a l'occasion de vivre le démantèlement des barrières, et la création de liens, par le simple fait de manger ensemble dans le cadre du programme *FÊTE*. (FS&T, 1998:21).

On fait aussi régulièrement appel au chant et au dessin afin de rapprocher les membres de la famille tout en offrant un lieu d'expression affective qui est à la fois constructive et sans danger. On encourage les participants à faire preuve d'une écoute et d'un partage d'idées et d'émotions marqués par le respect d'autrui.

L'intelligence émotionnelle de chacun s'exerce aussi par un jeu hebdomadaire de 'charades émotives', auquel participent tous les membres de la famille; chaque personne à son tour choisit une carte parmi un jeu de 'visages de l'émotion' et cherche à reproduire l'expression faciale (triste, joyeuse, fâchée, etc.) affichée sur la carte cachée, et ainsi les membres de la famille apprennent à reconnaître cette émotion sur la figure de l'autre.

Ce qui semble un simple jeu se transforme souvent en occasion de discussions entre parents et enfants, orientées sur un ou sur des sentiments particuliers. Le partage autour de l'émotion peut contribuer à dissoudre l'isolement social qui existe tant au sein d'une famille qu'entre les familles. En outre, cette activité offre à tous l'occasion de s'exercer à une écoute libre de jugement; elle favorise la compréhension entre parents et enfants; et enfin elle fournit une assise sur laquelle peut s'édifier l'intelligence émotionnelle.

Un parent d'un groupe *FÊTE* s'exprimait ainsi :

Ce qui a été pour moi le plus précieux, dans le programme *FÊTE*, c'est que ça m'a rapprochée de mon fils. Je ne sais pas comment ça s'est fait, mais on aurait dit qu'une sorte de mur qui nous séparait avait disparu. C'était plus facile de reconnaître ce que l'autre ressentait; je n'arrive pas à l'expliquer (FS&T, 1998:37).

Suite à ces activités, le groupe *FÊTE* se sépare en deux. Les enfants de leur côté participent à « des activités de motricité globale, d'exploration créative et d'occasions d'interaction

coopérative et d'expression personnelle (...) afin de stimuler la compréhension, la bienveillance et les découvertes, de modéliser des communications positives et d'établir des schèmes de comportements positifs » (FS&T, 1998:50).

Pendant ce temps, les parents s'adonnent à deux activités, à savoir le Moment des partenaires et le Groupe des parents. Le premier donne aux parents un total de 15 minutes pour parler à un autre adulte (leur conjoint, de préférence) de leur journée. Chacun peut s'exprimer pendant 7 minutes et demie, avec le moins d'interruptions possibles, pour 'déverser' ses émotions sans jugement ni reproche; c'est un processus de prise en charge qui contribue à créer des liens et à atténuer l'isolement social.

Le Groupe des parents, pour sa part, dure une heure et vise à mettre sur pied un réseau de soutien pour les parents et à cultiver des amitiés durables. Les parents partagent leurs histoires relatives à leurs succès et leurs défis parentaux. La résolution de problèmes en groupe et les relations de soutien sont encouragées.

Pour clore la séance hebdomadaire, on s'adonne à un quart d'heure de jeu dirigé où chaque parent joue seul à seul avec son enfant, en lui accordant l'entier de son attention. Ce n'est pas de moment de conseiller ou d'orienter son enfant, mais simplement de jouer et de créer des liens avec lui. Les enfants ont un vif besoin de l'attention de leurs parents, et cette activité présente aux familles l'occasion d'intégrer ce genre d'interaction à leur répertoire quotidien.

On peut constater que *FÊTE* influence les participants à divers niveaux :

Les enfants reçoivent le soutien qui leur permet d'atteindre leur potentiel en tant qu'élèves et en tant que membres de leur famille. La *National Education Association* (association américaine qui regroupe les enseignants des écoles publiques) affirme que « le meilleur prédicteur de la réussite scolaire d'un élève est l'engagement de son ou de ses parents » (FS&T, 1998:165).

Les parents reçoivent le soutien qui leur permet de créer des liens avec leurs enfants, avec d'autres parents, avec l'école que fréquente leur enfant, et avec la communauté. Ces relations renforcent leur niveau de compétence et de confiance dans leurs interactions avec leurs enfants, de manière à cultiver leur estime de soi, à améliorer la communication et à solidifier les liens familiaux tout au long de la vie. Les parents sont ainsi confirmés dans leur capacité d'être les agents premiers de prévention auprès de leurs enfants.

Témoignage d'un parent :
« Je me réjouis d'avoir participé à *FÊTE*; c'est un excellent programme. J'ai appris à offrir à ma fille une attention face-à-face. L'école lui a fait passer des épreuves et la déclare une élève douée et talentueuse. J'ai maintenant deux boulots; l'un d'eux est mon travail avec *FÊTE*. Chacune de nous a une meilleure estime de soi. Et je suis maintenant en mesure d'aller à son école et de défendre au besoin la cause de mes enfants. J'ai une meilleure attitude envers moi-même et envers mes enfants, et c'est grâce au programme *FÊTE* » (FS&T, 1998:165).

Les familles deviennent mieux capables de s'appuyer sur leurs propres ressources et d'établir des relations de soutien avec d'autres familles et avec des prestataires de service. Les familles sont aussi plus au courant des éventuels abus de substances, et des répercussions de tels abus sur le développement d'un enfant.

Les communautés sont encouragées à revendiquer le bien-être de leurs membres et de collaborer en vue de les aider à atteindre leur plein potentiel. Le fait de stimuler ce genre de réciprocité collective sert à pallier « l'exclusion sociale, un processus que l'Union européenne et l'Organisation mondiale de la santé s'entendent pour définir comme le plus important parmi les dangers qui menacent le bon fonctionnement des sociétés développées. » (Raphael, D., 2006:100).

À la fin de la période prévue (huit ou dix semaines), les familles 'diplômées' accèdent au programme *FS&TWORKSD* qui est constitué d'une série de rencontres mensuelles se poursuivant sur deux années supplémentaires, conçues de manière à prodiguer un soutien à plus long terme aux familles participantes.

L'évaluation

Pour un programme de cette envergure, des évaluations précises sont des gages de son succès et de sa vitalité à long terme. Le processus actuel d'évaluation utilisé par *FÊTE* s'appuie sur des « instruments normalisés ayant démontré leur validité à long terme, et leur fiabilité dans un large éventail de situations. *FÊTE* s'appuie aussi sur un questionnaire qualitatif pour recueillir auprès des parents et des enfants des informations sur leurs expériences » (FS&T, 1998:174).

Les conclusions du Sommaire exécutif de la publication *Évaluation nationale des résultats au Canada, 1996-2004* appuient l'affirmation voulant que *FÊTE* constitue :

(...) un programme qui s'avère efficace dans la réduction des facteurs liés à l'abus d'alcool et de drogues, à la violence et la délinquance, à la maltraitance et la négligence à l'égard des enfants, et au décrochage. Les résultats au chapitre du comportement des enfants, du bon fonctionnement des familles et du degré d'engagement des parents signalent des changements pour le mieux dans les foyers, dans les écoles et dans la communauté (Services à la famille—Canada, 2004:1).

Selon ce que rapporte Services à la famille—Canada, la majorité écrasante de parents et d'enseignants participant aux programmes *FÊTE* constatent « une baisse des problèmes comportementaux et scolaires de l'enfant ciblé, et une amélioration de leur estime de soi et de leur capacité de faire face au stress et à l'anxiété » (McCarthy, 2004:21). Ces facteurs protégeront éventuellement les enfants contre un avenir marqué par les activités criminelles et l'usage de drogues.

Pour citer en particulier une des évaluations, portant sur un programme *FS&T Canada* implanté à Winnipeg et menée en deux temps, soit 6 mois et 12 mois après la fin du programme, on a constaté « une amélioration statistiquement significative dans les comportements des enfants à la maison et à l'école, dans la qualité de l'intimité familiale et dans l'engagement des parents auprès des écoles, ainsi qu'une réduction de l'isolement social » (Services à la famille—Canada, *Fact Sheet*).

Ces résultats font écho aux conclusions d'évaluations antérieures et fournissent la preuve des bienfaits que génère chez les familles et les communautés à l'échelle du pays le programme *FÊTE*; ils témoignent de son succès, qui ne se dément pas avec les années. S'il est vrai qu'il faut un village pour élever un enfant, ce que propose *FÊTE* est un moyen vital, même vibrant de mettre sur pied un village affectivement attentif et émotionnellement intelligent.

.....

Caring Dads : Aider les pères à valoriser leurs enfants

Les dirigeants compétents réussissent parce qu'ils savent créer des liens avec les autres, en appliquant des compétences comme l'empathie, l'intelligence émotionnelle et la transparence. On peut décrire un dirigeant compétent comme étant une personne affectivement convaincante.

Ces compétences sont tout aussi applicables aux pères, et constituent un des arguments les plus persuasifs pour que les hommes développent leur intelligence émotionnelle et assurent, auprès de leurs enfants et leur famille, le leadership et l'encadrement affectifs nécessaires.

Les parents sont appelés à jouer un rôle crucial dans le développement du bien-être affectif de leurs enfants. Nos enfants nous observent de très près; ils sont témoins de nos réactions à la frustration et au stress, de notre manière de comprendre et d'exprimer nos propres émotions, et de notre manière d'interpréter les émotions des autres. Au fur et à mesure que les pères consacrent plus de temps à s'occuper de leurs enfants, on a vu un intérêt croissant pour le développement d'une 'paternité active'.

Du lundi au vendredi, les pères consacrent en moyenne au soin de leurs enfants 67 pour cent du temps qu'y consacrent les mères; en fin de semaine, ce chiffre monte à 87 pour cent... il y a trente ans, ces chiffres ne s'élevaient respectivement qu'à 30 et 45 pour cent (Agence de santé publique du Canada, 2002).

On peut affirmer sans risque de se tromper que les pères ont un impact significatif (soit positif, soit négatif) sur l'atmosphère affective de la famille. Traditionnellement responsables du leadership économique et disciplinaire, nombre de pères ouvrent aujourd'hui de nouvelles voies dans le monde de l'aptitude et l'intelligence émotionnelles. On attend des pères modernes qu'ils endossent des rôles et des responsabilités beaucoup plus vastes. Ainsi, la paternité est devenue progressivement plus dynamique et complexe. Comme le signale Diane Dubeau (2002:6) :

Au cours de sa vie, un homme pourra être père d'enfants qui ne vivent plus avec lui, tout en étant le beau-père des enfants d'une nouvelle conjointe pour ensuite devenir à nouveau papa.

Quel que soit le statut d'un père, les recherches sont formelles : « Les pères qui sont engagés, qui offrent à leurs enfants soins et soutien, ont des enfants qui s'épanouissent tant au point de vue cognitif que scolaire, social, et affectif » (Scott & Crooks, 2004:96).

Tous les pères, naturellement, ne sont pas également doués. Un nombre effarant d'enfants sont élevés dans des foyers où le père est soit négligent, soit violent. La recherche démontre que ce sont les pères qui sont les auteurs d'une proportion significative des mauvais traitements subis par les enfants (Ibid:95). Selon l'expert Nico Trocme, principal auteur de la première *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants* pour le compte de l'Agence de santé publique du Canada :

Dans les familles biparentales au Canada, les pères sont les auteurs présumés dans 71 % des cas de violence physique et dans 69 % des cas de violence psychologique. Dans les cas d'abus sexuel, les pères et les beaux-pères sont environ trois fois et demie plus susceptibles de faire l'objet d'une enquête que les mères et les belles-mères (24 % contre 7 %) (cité dans Scott & Crooks, Ibid:96).

Le tort que peuvent faire à leurs enfants les pères négligents ou maltraitants est indiscutable. Par contre, ce qui fait l'objet de vifs débats, c'est le rôle que pourraient et devraient jouer les services sociaux à l'égard de ces pères. Au cours des 35 dernières années, les services de protection de l'enfance ont préconisé différents niveaux de contacts entre les parents maltraitants et leurs enfants. Au cours de cette période, le soutien d'intervention s'est adressé surtout aux mères maltraitantes, en dépit du fait que les taux de prévalence sont plus élevés chez les pères.

Certains chefs de file du milieu de l'intervention auprès des pères maltraitants déplorent que les besoins de ces pères, en termes de soutien et de traitement, n'aient pas reçu l'attention ni la recherche qu'ils méritaient (Scott, Francis & Wolfe, sous presse). On comprend d'autant mieux cette revendication quand on sait qu'en dépit de ses difficultés inhérentes, « l'intervention détient le potentiel d'augmenter l'imputabilité et la responsabilisation paternelles » (Scott & Crooks, 2004:97). En outre, dans certains cas, un programme de traitement constitue la seule avenue permettant à un homme de continuer à être en relation parentale avec son enfant.

Pour répondre à cette lacune en matière de programmes visant à réorienter les pères violents ou négligents, une équipe de chercheurs et de prestataires de services dans le sud de l'Ontario a mis au point un programme novateur, baptisé *Caring Dads: Helping Fathers Value Their Children* (Des pères aimants : Aider les pères à valoriser leurs enfants). Conçu comme un élément central d'une stratégie globale en vue d'éliminer la violence faite aux enfants, le programme *Caring Dads* offre à des hommes qui ont maltraité leurs enfants ou leur conjointe 17 semaines d'intervention en groupe. La majorité des participants sont aiguillés vers ce programme par les services de protection de l'enfance, ou par les agents de

probation ou de libération conditionnelle. Certains pères se joignent au programme de leur propre gré.

Caring Dads n'exprime pas explicitement son engagement à l'égard du développement de l'intelligence émotionnelle chez ses participants, mais il ne s'agit ici que de terminologie. Au cœur du programme se loge un profond engagement et une conviction touchant le pouvoir de l'empathie en tant qu'agent de changement positif. Les architectes de ce programme, Scott et Crooks, l'expriment ainsi : « en décrivant sans ambiguïté certains comportements comme étant violents ou inappropriés, et en mettant au défi les hommes d'appliquer leurs connaissances croissantes touchant les stades de développement, les animateurs aident ces hommes à faire progresser leur capacité d'empathie à l'égard de leurs enfants » (Crooks et al, 2006:77).

Caring Dads fournit au père maltraitant une occasion de faire évoluer son intelligence émotionnelle en acquérant les compétences nécessaires à vivre les émotions—les siennes ou celles des autres—de manière consciente, et à les gérer convenablement.

Utilisant pour assises les connaissances établies sur le parentage, sur la violence à l'endroit des enfants, sur la mobilisation au changement et sur les interventions à l'intention des agresseurs, *Caring Dads* se fonde sur un ensemble de principes touchant la responsabilisation qui « tiennent pour prépondérants les besoins des enfants et de leurs mères au chapitre de la sécurité et du bien-être » (Scott & Crooks, 2006a:7). Les conceptrices du programme reconnaissent le fait que ce modèle d'intervention peut ne pas convenir à tous les cas ni à tous les hommes. Il y a certes des cas où il est préférable de mettre fin à la relation du père maltraitant avec sa famille, plutôt que d'entreprendre de la renouer. Les auteurs expriment clairement aussi cette mise en garde : « l'intervention ne peut en aucun cas se substituer à une surveillance vigilante effectuée par les services de protection de l'enfance » (Scott & Crooks, 2004:107).

À l'encontre de la plupart de programmes sur les comportements paternels, *Caring Dads* se donne pour cible « l'imputabilité des hommes quant à leurs comportements passés et actuels, ainsi que leur empathie et leur compréhension à l'égard de leurs enfants » (Scott, Francis, Crooks & Kelly, sous presse:4). Le programme a été conçu de manière à pouvoir recevoir des hommes n'ayant aucune expérience antérieure de programmes de parentage ou d'intervention auprès des agresseurs.

Chacune des séances hebdomadaires s'ancre sur un moment d'accueil et de mise à jour effectué en groupe, qui vise à développer la confiance et l'engagement des participants. Tout au long du programme, on encouragera les participants à effectuer des examens critiques de leurs propres expériences, de leurs idées, de leurs sentiments et de leurs comportements. Ce faisant, ils ont la possibilité de construire une connaissance critique d'eux-mêmes et de s'offrir réciproquement soutien et encouragement. *Caring Dads* met les participants au défi de réfléchir à leur expérience en tant que pères et en tant que fils, et de répondre à deux questions apparemment simples : Quel genre de père suis-je? et Quel genre de père est-ce que j'aimerais être? Ainsi les participants en viennent à examiner comment ils se sentent d'être un père maltraitant.

Il ne suffit pas, cependant, d'être au courant de ses émotions. *Caring Dads* habilite les participants à accumuler les savoirs et les compétences nécessaires pour effectuer le virage entre une paternité nocive et axée sur le parent à une paternité plus empathique, plus affectueuse, axée sur l'enfant. On apprend aux participants à acquérir des compétences, telles que d'exprimer des éloges, d'écouter, de poser des limites justes, de fixer des attentes réalistes, de résoudre des problèmes et d'appliquer une discipline efficace.

Le programme est sous-tendu par un 'triangle de connaissances' : connaissance de ses émotions, de ses pensées et de ses actions. Des exercices hebdomadaires mettent en relief l'influence réciproque de ces trois piliers. Le fait d'accepter la responsabilité de leurs actions violentes exige des participants qu'ils « prennent connaissance du fait que notre manière de percevoir un événement modifie à la fois notre réaction émotionnelle à cet événement et notre réaction comportementale » (Ibid:50).

Indubitablement il s'agit, dans le cas de ce programme, d'autre chose que d'un simple groupe de soutien. *Caring Dads* offre aux hommes les outils qui leur permettent d'assumer la responsabilité de leurs actions passées, et les motive à choisir d'agir, dorénavant, de manière différente.

Est-ce que ça fonctionne?

Étant donné que *Caring Dads* est l'un des premiers programmes d'intervention visant les pères ayant maltraité leurs enfants ou leur conjointe, la question qui se pose est la suivante : Est-ce que ça fonctionne? Pour offrir un début de réponse à cette question, Scott et Crooks se sont livrés à une évaluation complète du programme, examinant à la fois « les données, et notamment les statistiques du programme, des entrevues avec des personnes ayant présenté des candidats au programme, les rapports issus des participants eux-mêmes, et des entrevues semi-structurées » (Scott & Crooks, 2006a:3).

Les résultats de l'évaluation sont généralement positifs. Selon les chercheuses, « les données montrent que le programme *Caring Dads* satisfait un besoin, repose sur un fondement théorique solide, et peut être mis en œuvre de manière qui répond aux besoins des parties concernées. On a pu présenter aussi des données signalant des résultats préliminaires positifs parmi les pères participant au programme *Caring Dads* » (Ibid:3).

Les chercheurs ont relevé le fait que, en particulier dans le cas de clients se manifestant comme « égocentriques, suffisants et surcontrôlants, on a pu constater des réductions significatives au chapitre du stress parental global, de la non-disponibilité affective, de l'hostilité à l'égard de l'enfant, et de réactions colériques aux situations familiales » (Scott & Crooks, 2006a:19).

Parmi les résultats d'évaluation les plus parlants, on trouve les commentaires des participants eux-mêmes. La majorité affirmaient tirer satisfaction de leur participation; un commentaire souvent émis au cours des séances touchait le besoin d'allonger la durée du programme; les hommes exprimaient de la gratitude pour l'écoute qu'on leur accordait, et

notaient la valeur qu'ils attribuaient au fait de pouvoir discuter avec d'autres hommes de questions touchant la parentalité. Et en particulier, les hommes relevaient le fait qu'ils avaient appris à réfléchir avant d'agir, à tenir compte des tous les résultats possibles de certaines situations et à se rappeler que « oui, vos enfants vous décevront parfois, mais ils ne le font pas intentionnellement ». Les hommes parlaient aussi d'avoir appris à être plus patients avec leurs enfants, et à effectuer des choix différents, dans le contexte de leur rôle de parent (Ibid:16).

Ces commentaires reflètent les répercussions profondes que le programme *Caring Dads* est susceptible d'avoir sur le développement de l'intelligence émotionnelle de ses participants. Le programme est axé sur un processus de prise de conscience de soi, et de réalisation de soi, et ainsi offre aux pères l'occasion de développer une empathie à l'égard de leurs familles et à l'égard d'autres pères. Et en bout de ligne, en aidant les pères à briser le cycle de la violence et à intégrer à leurs comportements paternels un niveau plus élevé d'intelligence émotionnelle, *Caring Dads* aidera les enfants de ces pères à atteindre leur plein potentiel de développement et de devenir eux aussi, quand leur tour sera venu, des parents authentiquement et activement aimants.

.....

Safe Spaces : Prévenir l'intimidation chez les enfants d'âge préscolaire

Les recherches des dix dernières années ont identifié les années préscolaires comme étant l'un des moments de transition dans le développement de l'enfant, et ont souligné l'importance d'interventions précoces en vue de reconnaître et de limiter les éventuelles difficultés comportementales et affectives. C'est dans cette optique que le *Westcoast Child Care Resource Centre (WCCRC)*, en Colombie-Britannique, a mis au point le programme *Safe Spaces* (soit 'des lieux sûrs), qui a pour but de favoriser et de stimuler le développement de comportements prosociaux chez les jeunes enfants. Ce programme veut conjuguer les soins à l'enfance et le développement de l'enfance, et privilégie une approche au développement socio-affectif qui s'adresse à tous les enfants ainsi qu'à leurs familles et leurs communautés.

Le programme *Safe Spaces* représente une pratique qui se fonde sur des preuves solides; il est issu des recherches ayant établi sans conteste que le fait de s'exercer en bas âge à l'empathie, aux compétences émotionnelles et à la résolution de problèmes réduira l'émergence de comportements d'intimidation, quand les enfants auront atteint l'âge scolaire. Les enseignants le savaient de longue date, et les chercheurs l'ont confirmé : il existe un lien absolu entre les compétences sociale et affective d'une part, et la maturité scolaire d'autre part. Dans leur analyse documentaire touchant l'intelligence émotionnelle, Glossop et Mitchell (2006:12) ont conclu ceci :

(...) l'intelligence émotionnelle est un déterminant crucial de « la capacité d'apprentissage » de l'enfant. D'après les recherches, cette aptitude repose sur sept éléments clés :

- * la confiance
- * la curiosité
- * l'intentionnalité
- * la maîtrise de soi
- * la capacité d'entretenir des relations
- * l'aptitude à communiquer
- * la coopération.

En d'autres mots, ceux qui ont des sentiments de colère, de peur et d'insécurité et sont incapables de comprendre leurs propres émotions ou d'interpréter celles d'autrui n'apprennent pas aussi bien que les autres. L'intelligence qu'ils possèdent risque de demeurer inexploitée sans un investissement dans leur aptitude émotionnelle. C'est l'intelligence émotionnelle, au fond, qui manque souvent chez ceux qui ne sont pas en mesure de profiter ou de tirer avantage des programmes, des ressources et des investissements déjà en place.

C'est dans ce contexte que *Safe Spaces* est clairement et explicitement conçu pour faire évoluer l'intelligence émotionnelle de jeunes enfants et, ce faisant, de les aider à atteindre leur plein épanouissement en tant que personnes et en tant que citoyens.

L'approche Safe Spaces

Exprimé simplement, *Safe Spaces* est conçu pour enseigner aux enfants âgés de 3 à 5 ans les compétences dont ils auront besoin pour résister à l'intimidation et pour empêcher l'intimidation. Le programme ne vise pas uniquement les enfants qui manifestent déjà des comportements problématiques. Plutôt, il veut intégrer au développement des compétences sociales une approche globale, en s'appuyant sur des concepts, sur un vocabulaire et sur des activités qui correspondent et conviennent au niveau développemental des enfants d'âge préscolaire.

L'apprentissage préconisé par *Safe Spaces* se fonde sur quatre notions principales :

1. Mon corps est en sécurité : personne ne me frappera, ne me donnera de coups de pied, ne me poussera ou ne me fera mal.
2. Mes émotions sont en sécurité : personne ne rira de moi ni me traitera comme un ou une ratée.
3. Mes pensées, mes idées et mes paroles sont en sécurité : je peux m'exprimer sans être interrompu ni puni.
4. Mon travail est en sécurité : personne ne désorganisera ni n'abîmera mon matériel de travail (WCCRC (a)).

Ces concepts sont intégrés à un programme de 20 semaines à l'aide de livres, d'histoires racontées par des marionnettes, de photos, de discussions, d'activités artistiques et d'une 'table de la paix'. On encourage les enfants à explorer des questions ayant trait à la sécurité, aux relations humaines, aux émotions, à l'équité et à la résolution de problèmes dans un contexte de communication ouverte et de jeu. Ce faisant, on leur offre des occasions de développer les habiletés, les attitudes et les outils nécessaires à la résolution de conflits quotidiens, et d'interagir de manière pacifique. Il en résulte la création d'un milieu social positif dans un cadre d'éducation de la petite enfance où « tous les enfants, tout le personnel et toutes les familles sont valorisées et ont un sentiment d'appartenance » (WCCRC (a)).

Ce sont des éducateurs de la petite enfance qui, après avoir suivi une formation spécialisée de 15 heures sur l'implantation de ce programme, donnent les cours en milieu éducatif. En Colombie-Britannique, plus de 70 programmes préscolaires ayant déjà adopté l'approche de *Safe Spaces*, la demande de formation continue à croître. Le WCCRC offre maintenant un programme de formation des formateurs.

Résultats d'évaluation

Une équipe de chercheurs de UBC, rattachés au *Consortium of Health, Intervention, Learning and Development* (C.H.I.L.D.) est en train d'effectuer, en collaboration avec le WCCRC, une évaluation rigoureuse de l'efficacité, à court et à long terme, du programme *Safe Spaces*. Des rapports anecdotiques préliminaires, issus de parents et d'enseignants, permettent de croire que le programme *Safe Spaces* peut :

Sensibiliser les jeunes enfants aux rôles joués par ceux qui pratiquent l'intimidation, par les victimes et par les témoins, et leur donner la confiance d'exprimer clairement leurs réactions aux comportements intimidants, et agir

au besoin pour contribuer à créer un milieu physiquement et émotionnellement plus sûr, tant pour eux-mêmes que pour les autres. Le programme est très prometteur, en termes des avantages potentiels pour le développement social et affectif des jeunes enfants (WCCRC (b):2).

–[Westcoast Child Care Resource Centre(b)]

Commentaires des intervenants

« Les coups sont aujourd'hui chose du passé Les enfants font usage du vocabulaire appris dans le programme *Safe Spaces* pour dire à leurs camarades ce qui constitue ou non un danger. »

« Les comportements prosociaux sont à la hausse. Les enfants semblent mieux comprendre l'impact qu'ils ont sur les autres. Ils commencent à réfléchir eux-mêmes à leurs propres actions. »

Commentaire d'un parent

« Cela correspond à nos valeurs. Dans notre famille, toute forme de violence est interdite. En tant que Canadiens d'origine chinoise, nous adoptons des valeurs qui sont bénéfiques à la fois pour nos enfants et pour la société, par exemple de respecter son prochain, de refuser l'intimidation, de travailler sérieusement à ses études, et de faire preuve de bonté et de douceur à l'égard des autres. »

Pour appuyer l'évidence anecdotique abondante décrivant les résultats positifs du programme *Safe Spaces*, l'équipe de chercheurs tenait à mesurer l'efficacité de l'implantation du programme et d'évaluer comment cette implantation pourrait être corrélée avec les résultats chez les enfants. Il ne suffit pas simplement d'offrir le programme; ce qui intéresse les chercheurs, c'est le degré de conformité entre la prestation du programme et les directives d'origine, et les leçons à en tirer qui soient applicables au développement et aux implantations à venir. Pour utiliser le vocabulaire de la recherche, les évaluateurs s'intéressent à la 'conformité de l'implantation', c'est-à-dire le degré d'adéquation entre l'implantation de l'intervention et les intentions d'origine du programme (Schonert-Reichl, 2006). Un tel modèle d'évaluation de l'implantation détient le potentiel d'apporter une importante contribution à la prestation de programmes comparables dans divers milieux par de nombreux animateurs.

Cinq garderies ou établissements préscolaires, et dix éducateurs de la petite enfance ayant récemment reçu une formation sur l'implantation du programme *Safe Spaces* ont été choisis pour fins d'évaluation. Les centres choisis étaient représentatifs (à la fois pour ce qui est de la race ou de l'origine ethnique des enfants, et du statut socio-économique des familles fréquentant le centre) de tout l'éventail des centres dans lequel était implanté le programme *Safe Spaces*.

À l'aide de techniques de sondage, d'entrevues et de mesures d'enregistrement, l'équipe de chercheurs a posé les questions suivantes :

1. Le programme *Safe Spaces* a-t-il été implanté conformément aux intentions d'origine? Les éléments du programme ont-ils tous été mis en œuvre, et à quel degré?
2. Quelles expériences ont vécues les éducateurs de la petite enfance au cours de l'implantation du programme *Safe Spaces*?

Résultats

Les résultats de l'évaluation ont été très positifs, et ont démontré :

- un très haut niveau d'adhésion aux activités de base du programme (91,67 %)
- un très haut niveau d'adhésion aux activités supplémentaires suggérées (81,54 %)
- un très haut niveau signalé de dosage du programme (utilisation fréquente des activités du programme) (Ibid.).

Les éducateurs de la petite enfance déclaraient que le programme leur fournissait un vocabulaire partagé qui permettait la création d'un environnement où les enfants se sentaient libres de s'exprimer sans danger :

Dans le passé nous travaillions aux compétences sociales, mais peut-être était-ce un peu désorganisé; nous avons essayé de mettre en place des étapes uniformes, mais naturellement chaque personne est différente. Chacun utilisait ses propres termes. Le programme [*Safe Spaces*] (...) nous a permis d'appliquer des routines conformes, de respecter les mêmes étapes, et d'utiliser les mêmes mots clés (Ibid.).

Ces résultats d'évaluation mettent en lumière un certain nombre de questions importantes relatives à la prestation et à l'intégrité des programmes. Les conclusions de telles évaluations devraient rendre possibles des améliorations de la qualité globale de l'implantation du programme et de faire progresser la recherche dans les domaines de l'implantation et de l'évaluation. Et, en fin de compte, ce sont les enfants bénéficiant des meilleurs programmes préventifs en matière d'apprentissage social et affectif qui profiteront le plus de ce genre d'évaluations.

Une évaluation des résultats à plus long terme est déjà en cours, qui devrait être disponible en 2008.

.....

Le Club des filles

Des décennies de recherches féministes ont démontré que le fait de naître fille a toujours une incidence sur la santé et le bien-être de la personne. Les filles et les jeunes femmes d'aujourd'hui se trouvent elles aussi confrontées à une variété d'obstacles sur le chemin de leur épanouissement. En dépit des nombreux changements occasionnés par la seconde vague du féminisme, les jeunes femmes, davantage que les jeunes hommes, déclarent souffrir de dépression ou de solitude, être insatisfaites de leur corps, être atteintes de certaines maladies transmises sexuellement et être victimes d'abus sexuels (CCDS, 2006).

La renaissance, au cours des années 1960, du mouvement féministe a mis l'accent sur l'habilitation des jeunes filles et des femmes à devenir les agents actifs de leur propre santé et leur bien-être. Un mouvement qui, à ses débuts, mettait l'accent sur la libération sexuelle et l'autonomie financière des femmes adultes s'est élargi pour intégrer une vision beaucoup plus vaste et plus englobante, celle de filles et de jeunes femmes conscientes d'elles-mêmes et qui se définissent elles-mêmes.

Ce virage s'est manifesté clairement dans un mouvement baptisé 'girl power'. En 2001, le *Oxford English Dictionary* a intégré à ses entrées le terme *Girl Power!*, le définissant comme une attitude d'autonomie chez les filles et les jeunes femmes, se manifestant par l'ambition, l'affirmation de soi et l'individualisme.

Le *Club des filles* prend la relève de cette tradition de l'habilitation des filles. Inspiré du modèle *Filles d'action/Power Camp*³, le *Club des filles* est un programme « centré dans le milieu scolaire, qui s'appuie sur l'initiation à la réflexion critique et sur l'engagement des filles dans le but de prévenir la violence » (Natalie Kishchuk, Recherche et évaluation inc., 2005:1). Le *Club des filles* offre aux jeunes femmes l'occasion de se réunir dans un espace spécifique aux jeunes et aux filles, en vue socialiser et d'explorer des thématiques de leurs propres vies.

Après trois ans de prestation de ce programme dans une école primaire de Verdun (à proximité de Montréal), le programme compte aujourd'hui de 15 à 25 filles en cinquième et sixième année et en Secondaire I qui s'adonnent à des activités hebdomadaires ou bimensuelles après les heures de classe. Le programme vise à :

(...) établir des 'lieux sûrs', à encourager les relations de soutien réciproque, et à habiliter les filles à reconnaître, dans leur vie, la violence et l'oppression et de savoir y réagir. Par le biais d'activités physiques et d'activités de création et d'information, les filles s'adonnent à la réflexion, à la remise en question et à la discussion de questions telles que les relations humaines, la communication,

³ Fondé en 1995, *Power Camp/Filles d'Action* est une initiative issue de la base et orientée sur la collectivité, conçue pour s'adresser aux enjeux spécifiques aux filles et aux jeunes femmes. *Filles d'action* offre aux jeunes femmes l'occasion de se réunir dans un espace spécifique aux jeunes et aux femmes en vue d'explorer des thématiques de leurs propres vies; en vue de les conscientiser, de développer leurs compétences et leurs habiletés de réflexion critique et de mettre en place des stratégies de changement axées sur l'action. (Power Camp:10)

l'image corporelle, la sexualité, la prise de décisions et la résolution de conflits (Ibid.).

Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est que ce programme met l'accent sur l'établissement de relations d'empathie. Le *Club des filles* n'est pas qu'un exercice en vue de réclamer un pouvoir individuel; le programme s'appuie explicitement sur une analyse féministe, et part ainsi du contexte personnel pour rejoindre le politique. On encourage les filles à développer une conscience de soi, et une conscience de l'autre, qui serviront de tremplins à l'établissement de relations et à la prise de décisions fondée sur le jugement critique.

De cette manière, le *Club des filles* fait progresser notre vision et nos pratiques relatives à la prise en charge de son propre pouvoir, en l'enrichissant des éléments critiques que sont les apprentissages social et affectif. Le programme va au-delà de la conscientisation personnelle et politique pour développer les compétences et les relations humaines qui sont essentielles afin d'habiliter les filles et les jeunes femmes à devenir des agents plus actifs de leur propre vie, à la fois en tant que particuliers et comme membres de la collectivité. On y encourage les participantes à la franche expression de leurs opinions, à l'écoute empathique de l'autre et à l'interprétation des éventuelles répercussions de leurs propres mots et de leurs propres actions.

Commentaires des participantes :

- « De savoir que d'autres sont comme moi, c'est un soulagement. »
- « Je me sens mieux armée pour faire face à la vie. »
- « Je me sens plus PUISSANTE aujourd'hui, parce que maintenant, je suis bien mieux capable d'exprimer mes opinions. »
- « Respecte-toi, et respecte aussi les autres. »

Le *Club des filles* est issu d'une analyse féministe intégrée qui tient compte des « répercussion multiples et inter-reliées des politiques et des pratiques sur divers groupes de femmes en fonction de leur race, leur classe sociale, leurs capacités/incapacités, leur orientation sexuelle, leur religion, leur culture, leur statut d'immigrante ou de réfugiée, ou de tout autre statut » (Ibid:17). Dans ce contexte, le processus d'autonomisation est stimulé par les approches suivantes :

- favoriser chez les participantes une image de soi positive;
- assurer aux particuliers et aux groupes composant la collectivité des occasions de faire une exploration critique de manières de vivre une vie qui soit à la fois active et créative;
- présenter des contextes où les filles puissent défendre leurs propres intérêts; et
- raffiner la conscience de soi, des autres et du monde par le biais d'expériences multidimensionnelles (Ibid:13).

À la différence de certaines autres initiatives répertoriées ici qui encouragent l'apprentissage affectif, le *Club des filles* utilise une approche moins structurée, moins préétablie. Les activités reflètent une approche pédagogique d'autonomisation où le pouvoir est accordé à l'apprenant. Dans ce contexte, « l'apprentissage est à la fois ludique et participatif : il est transformatif, axé sur le processus, et fondé sur les réalités quotidiennes vécues par les jeunes femmes » (Ibid:21).

Il en découle que le *Club des filles* fournit aux jeunes femmes un contexte où développer l'estime de soi, la confiance en soi et le jugement critique nécessaires à l'établissement de stratégies et d'habiletés d'adaptation axées sur l'action, pour confronter certains des enjeux personnels et politiques qui ont une incidence sur leur vie. En d'autres mots, le *Club des filles* contribue à développer, dans un cadre conceptuel politisé, l'intelligence émotionnelle d'un groupe d'adolescentes placées à une conjoncture cruciale de leur développement.

Activités

Pour atteindre cet objectif, le *Club des filles* établit un horaire hebdomadaire d'activités. Les activités et les discussions pourront varier selon les intérêts des jeunes filles qui seront présentes. Conformément à l'approche *Filles d'action*, le programme vise à répondre aux besoins des participantes tout en atteignant un taux de participation élevé. Selon les mots d'une participante, « la musique, la danse, l'art et l'artisanat, des trucs à l'extérieur et des discussions plus sérieuses » sont parmi les activités offertes (Natalie Kishchuk, Recherche et évaluation inc., 2005:4).

À titre d'exemple : les filles pourront créer ensemble des masques et explorer divers aspects de leur identité par le biais d'activités théâtrales; elles pourront explorer les réalités auxquelles sont confrontées les jeunes femmes, par la peinture, la poésie ou l'audiovisuel, ou encore créer des collages visuels de différentes sortes de femmes dans une variété de circonstances, de manière à explorer et à célébrer la diversité. Toutes ces activités sont orientées par l'intention d'offrir aux participantes une tribune pour l'extériorisation et la réflexion créatives.

On présente aussi à ces jeunes filles des occasions de mieux s'informer sur les enjeux qui se rapportent à leur corps, à la terre et à l'environnement. On propose aux participantes de réfléchir aux stéréotypes de beauté qui ont cours dans notre culture et d'explorer des manières alternatives de développer un sentiment de bien-être physique et affectif. On les encourage à reconnaître le lien entre l'individu et la collectivité, en se penchant par exemple sur les enjeux communautaires par la discussion, le partage des informations et l'établissement de stratégies.

Au fil de ces activités, les participantes observeront la position qu'elles occupent dans un cadre socio-politique élargi. Ce faisant, les filles seront appelées à explorer des questions comme l'intolérance raciale, la violence, le sexisme et d'autres formes d'oppression systémique qui ont un impact sur leur vie. Et par le biais de ces découvertes, elles auront des occasions de :

- développer une meilleure conscience de soi;
- apprendre les unes des autres;

- reconnaître le lien entre le personnel et le politique;
- développer leur conscience et leurs connaissances touchant des questions spécifiques;
- développer leur esprit critique;
- vivre le processus de résolution de problèmes en groupe; et
- développer leur espoir quant à l'avenir.

Quoique cet objectif n'est pas explicite, toutes ces activités sont visiblement imbriquées dans le projet de vivre ses émotions et d'y trouver une résolution à différents niveaux. Que ce soit par une connaissance plus intime de soi-même ou d'une conscience accrue de l'autre, le *Club des filles* accomplit la tâche de développer une intelligence émotionnelle plus large et plus juste.

Évaluation

Un processus participatif d'évaluation du *Club des filles 2004-2005* a été mis sur pied afin d'évaluer le concept et l'impact du programme; l'équipe d'évaluation était composée de deux participantes du *Club des filles*, d'un technicien comportemental de l'école primaire où s'était déroulé le projet, de trois représentantes de l'équipe nationale de *Filles d'Action* et d'un évaluateur externe.

De manière globale, les parents, les enseignants et les participantes du *Club des filles* étaient satisfaits de la conception et de la prestation du programme. Les filles interviewées ont affirmé que plusieurs raisons les avaient poussées à participer au Club : certaines le faisaient pour le plaisir, d'autres par curiosité; pour l'une des participantes, c'était dans l'espoir de vivre 'plus de temps entre filles, et moins avec les garçons' (Natalie Kishchuk, Recherche et évaluation inc., 2005:3).

Un enseignant signalait que le *Club des filles* « améliore leur sens du leadership. C'est un lieu où elles peuvent bâtir leur confiance quant aux compétences qu'elles ont développées » (Ibid.). Dans la même veine, une des deux mères interviewées appuyait la participation de sa fille parce que « elles y parlent de choses qu'elles seraient gênées d'aborder en compagnie des garçons » (Ibid:4). Les enseignants reconnaissaient cependant qu'ils n'étaient pas très au courant des activités du Club, mais avaient une perception générale « qu'il s'y passe beaucoup de bonnes choses, des choses créatives » (Ibid.).

Il est particulièrement intéressant de noter l'impact qu'a le *Club des filles* sur les participantes. Parlant des changements qui se sont opérés dans les amitiés de sa fille, un parent disait ceci : « elle semble manifester plus de respect, et accepter les gens pour qui ils sont » Ibid.:6).

Dans la même veine, un enseignant notait : « elles partagent plus qu'elles ne le faisaient avant : la collaboration, le travail d'équipe, la communication; le Club favorise aussi ces aspects, et leur permet d'appliquer et de développer ces compétences. Et en plus, elles prennent l'initiative dans les sports, et canalisent de manière positive; les filles du Club ont confiance en elles-mêmes, et se joignent volontiers aux équipes sportives » (Ibid.:6).

Les participantes affirmaient pour leur part qu'elles développaient une meilleure connaissance d'elles-mêmes, doublée d'une nouvelle compréhension du phénomène de l'exclusion sociale : « J'avais, dans le temps, traité un de mes amis de 'tapette'. Je sais maintenant pourquoi ça ne se fait pas, pourquoi ça ne se dit pas » (Ibid.:7).

Quant à savoir à quel point le *Club des filles* habilite les participantes à s'exprimer, les parents, les enseignants et les participantes étaient tous d'accord pour dire que selon eux, le *Club* avait permis aux filles de mieux cerner leurs sentiments et leurs idées, et de mieux les communiquer. Parlant d'une participante au *Club des filles* qui, dans le passé, pleurait souvent parce qu'elle était victime d'intimidation, un enseignant notait : « Maintenant, je l'entends dire 'Arrête; laisse-moi tranquille'. Peut-être qu'elle gagne en maturité, et que le *Club* l'a aidée à mûrir grâce aux relations qu'elle y établit. Je n'en suis pas certain, mais c'est ce que j'aime à croire » (Ibid.:8).

Pour conclure, l'équipe d'évaluation affirmait que les filles qui participent au *Club des filles*

(...) aux yeux du personnel scolaire, de leurs parents et à leurs propres yeux, développent des compétences au chapitre de la connaissance de soi, d'une perspective plus juste et, dans une certaine mesure, de l'esprit critique. Elles apprennent aussi des méthodes non violentes de résolution de conflits, et les appliquent de façons qui profitent manifestement aux relations qu'elles entretiennent, et à leurs résultats globaux (Ibid.:10).

L'intelligence émotionnelle en action, semble-t-il.

.....

Destination: UP

La recherche nous apprend que l'explication la plus probante de la réussite de certains 'enfants à risque', et l'échec d'autres, repose sur les écarts dans les niveaux d'aptitude émotionnelle et les compétences affectives. Les enfants qui réussissent même dans des conditions de vie défavorables comme la pauvreté, une famille dysfonctionnelle, la discrimination, ou d'autres facteurs de risque— bref, ceux qui sont résilients — sont ceux qui ont réussi à découvrir, en eux-mêmes et avec l'aide d'autrui, les attributs essentiels de l'intelligence émotionnelle (Glossop et Mitchell, 2006).

Cette vision des choses est partagée par Daniel Goleman (1999) qui affirme que la compétence émotionnelle joue un rôle qui dépasse en importance le rôle joué par les facteurs familiaux et économiques, et qu'une telle compétence constitue souvent l'enjeu décisif qui détermine si un enfant ou un adolescent sera démoli par ces épreuves ou trouvera au contraire en lui un noyau de résilience qui lui permettra d'y survivre.

Parmi les jeunes Canadiens souvent identifiés comme étant 'à risque' figure le groupe qui est sous la tutelle des services de protection de l'enfance. Ces jeunes ont pour la plupart subi ou été témoins de violence familiale, et ont été confrontés à de multiples obstacles au cours de

leur courte vie. C'est à leur intention que le personnel du *Heartwood Centre for Community Youth Development*, en Nouvelle-Écosse, a conçu une série de programmes sous l'appellation ***Destination: UP (Unlimited Potential)***, soit 'potentiel illimité', qui vise à combler les carences affectives et développementales particulières de ces jeunes.

Destination: UP a été créée par et pour les jeunes qui sont sous la responsabilité des services de protection de l'enfance en Nouvelle-Écosse. Son objectif est de leur offrir une occasion de développer les compétences, et la connaissance d'eux-mêmes, qui leur seront nécessaires pour commencer à jouer un rôle plus actif dans leur propre vie et dans la conception des services qui leur sont destinés.

Situé à Halifax, le centre Heartwood compte parmi les chefs de file en matière de programmes de développement des jeunes à l'échelle de la province, où il travaille de concert avec des jeunes à la recherche de leur potentiel maximal. L'approche de Heartwood est axée sur la collaboration et sur le soutien communautaire, et vise à établir des stratégies qui seront porteuses de bienfaits durables, tant pour les jeunes personnes que pour les communautés où ils vivent.

Les dirigeants de Heartwood adhèrent résolument au principe qui veut qu'une collectivité se construit à partir de l'intérieur; ils ont la ferme conviction qu'une communauté ne sera jamais plus forte ou plus saine que ne le sont les membres qui la composent. À cette fin, le centre fournit aux membres de la communauté, aux jeunes adultes et aux agences une formation et un soutien en matière des compétences et des outils qu'il leur faut pour assurer une participation fructueuse des jeunes à l'établissement de communautés saines.

Il n'y a pas consensus autour du fait que les jeunes devraient être des participants énergiques au processus de construction de la communauté. Bien au contraire, les jeunes constatent que leurs voix et leurs talents sont souvent mis de côté, sous-représentés et sous-utilisés. Heartwood se donne pour mission de travailler avec les jeunes dans le but de développer leurs compétences et leur confiance en leur capacité de bâtir la communauté. Ce faisant, Heartwood joue aussi un rôle central dans le développement de l'intelligence émotionnelle chez les participants de son programme *Destination: UP*. Quoique Heartwood ne l'affiche pas de manière explicite, la documentation relative à ses programmes met en évidence l'importance qu'on accorde, dans toutes les activités connexes à la création d'une communauté, au développement de la connaissance de soi, de l'expression de soi, de la tolérance, de la coopération et de la résolution de problèmes.

Destination: UP : De quoi s'agit-il?

Conçu à l'origine comme une activité en milieu sauvage suivie de trois rencontres étalées sur 9 mois, le programme *Destination: UP* s'est converti en une série d'opportunités développementales à volets multiples à l'intention des jeunes de différents âges qui sont pris en charge par des services d'aide à la jeunesse. Il constitue une expérience d'apprentissage hors normes qui permet à ces jeunes de s'exprimer, de s'initier à de nouvelles habiletés et de gagner en confiance dans des milieux non familiers. Parmi les projets en cours, signalons les suivants :

Camp d'été *Horizons*

Des jeunes pris en charge, venus de partout en Nouvelle-Écosse, vivent pendant une semaine de nouvelles expériences de plein air (randonnées pédestres, canotage, camping), et acquièrent de nouvelles compétences sociales en collaborant au sein d'une expérience communautaire.

***Reach...* Brancher les jeunes sur leur potentiel**

Ce programme de développement personnel optimal offre, aux jeunes pris en charge âgés de 13 à 18 ans, une occasion rêvée d'acquérir de nouvelles habiletés et d'explorer leurs compétences personnelles réelles sur une période de neuf mois. Parmi les activités figurent : une expédition d'une semaine en milieu sauvage, deux fins de semaines en camp résidentiel et une fête de clôture. On y fait une large place à l'apprentissage du risque éclairé, à l'établissement de frontières appropriées et à l'identification de ses forces personnelles. On encourage les participants à appliquer ces prises de conscience et ces apprentissages à eux-mêmes, aux autres et à leur communauté.

UP Café

Le « *Up Café* » est un programme d'une durée d'une semaine, qui s'adresse aux jeunes pris en charge à l'échelle de la province et qui leur permet de se retrouver pour jouer, s'amuser et participer à des activités d'apprentissage et de développement de compétences. Le programme se déroule en général pendant la semaine de relâche d'hiver, et assure à ces jeunes un environnement où ils ne seront ni jugés ni marginalisés à cause du fait qu'ils sont en tutelle.

***Step Up* – Programme de réorientation**

Ce programme est conçu à l'intention de jeunes vivant dans la communauté urbaine d'Halifax et dans l'ouest de la Nouvelle-Écosse qui sont sur le point d'être affranchis de la prise en charge. On vise à orienter les jeunes en les aidant à développer les compétences et les connaissances qui leur permettront de réussir cet important passage vers l'indépendance. Le programme souffre pour l'instant d'un manque d'inscriptions.

Ces programmes, on l'aura compris, vont bien au-delà de simples expériences récréatives. Ils cherchent à assurer aux jeunes pris en charge des occasions de poursuivre activement leur croissance personnelle et leur rétablissement. Les jeunes dans ce genre de situation se sont systématiquement trouvés exclus des programmes réguliers. Un programme comme *Destination: UP* contribue sensiblement à corriger la situation et à mobiliser le potentiel qui se loge à la fois chez ces jeunes et dans leurs communautés.

Vu de plus près

Destination: UP partage avec l'initiative *Club des filles* (dont on a fait état plus haut) une approche flexible, voire fluide, à la prestation de programmes. Plutôt que de s'attacher à un déroulement ou à un contenu préétabli, *Destination: UP* s'attache à un noyau d'objectifs principaux et oriente ensuite l'envergure et la portée des activités selon les besoins et les intentions formulées par ses jeunes participants.

Une retraite de fin de semaine avec des participants du programme *Reach* actuel pourrait, par exemple, se dérouler comme suit :

Le vendredi soir, quatorze jeunes âgés de 15 à 20 ans sont réunis dans un décor rural, pour refaire connaissance, bavarder et échanger des nouvelles. On sent l'enthousiasme dans l'air, et un peu d'agitation, voire d'inquiétude, sous la surface. La plupart des participants sont présents de leur plein gré, référés par leur travailleur social; il est rare qu'un participant y soit pour respecter une exigence.

Malgré l'éventail des âges, les participants forment rapidement des liens. Normalement, quatre intervenants, ayant des antécédents divers dans les domaines de l'apprentissage expérientiel et du développement des jeunes, seront présents. Chacun d'eux est formé à la résolution de conflits, au désamorçage du stress provoqué par un incident critique, à la facilitation auprès des jeunes, à la prévention du suicide, à l'intervention non violente en situation de crise et aux premiers soins en milieu sauvage. Comme les participants eux-mêmes, nombre d'intervenants ont une expérience directe du système de protection de l'enfance.

Adrianna MacKenzie, co-fondatrice et intervenante du programme *Reach*, affirme ceci : « parce que nous appliquons une approche communautaire, les jeunes s'acceptent les uns les autres sans tenir compte de l'âge. Ces jeunes comprennent parfaitement qu'une collectivité est nécessairement formée de gens différents tant par la forme ou la couleur que par l'âge ». (MacKenzie, 2006). Par ailleurs, l'âge n'est pas forcément un indicateur juste de la maturité. On encourage les jeunes plus 'adultes' à porter soutien aux autres, et ce faisant ils acquièrent un éventail de connaissances et d'habiletés relevant des interactions sociales et du mentorat.

Dans ce contexte, les participants ont l'occasion de développer une approche empathique à leurs relations, et de ressentir les bénéfices affectifs du fait d'offrir à l'autre l'aide qu'il lui faut. Quoique les intervenants ne l'expriment pas explicitement, une telle activité a pour effet direct de favoriser chez tous les participants le développement de l'intelligence émotionnelle. Ce développement est essentiel, étant donné que la compétence affective est au cœur de la capacité des enfants d'établir des relations et d'interagir avec leurs pairs.

Le processus de 'reformation' de l'esprit de groupe est encouragé par le biais de jeux collectifs et du rire. Les réticences à participer sont l'occasion d'exprimer ses émotions et de s'encourager et se soutenir réciproquement, ce qui favorise le développement de la confiance au sein du groupe, qui est un élément critique de l'esprit communautaire.

La première soirée de toute assemblée du programme *Reach* sera ponctuée par les événements suivants :

1. Présentations personnelles :
On invite chaque participant à partager avec le groupe un nouvel apprentissage—bon ou mauvais—ou une nouvelle expérience—bonne ou mauvaise. On s'appuie sur des accessoires variés (par ex., des dessins représentatifs, ou des étoffes) pour faciliter l'expression d'idées et d'émotions—chose souvent difficile à faire devant un groupe.
2. Appréciations :
En règle générale, dès la première soirée, les intervenants expriment publiquement une qualité qu'ils reconnaissent chez chacun des participants (par ex., son sens de l'humour, son talent pour l'écoute). Cela démarre les interactions de groupe sur une note positive et rehausse le sentiment d'appartenance au groupe et sa cohésion.
3. Normes communautaires :
Cette activité permet au groupe de formuler ensemble les normes qu'il veut établir pendant son séjour (par ex., le respect d'autrui, la tolérance, la suspension du jugement, etc.). Chacun est invité à participer, puis à avaliser les décisions du groupe. Ainsi les participants ont l'occasion de prendre la responsabilité pour leurs propres comportements, de réfléchir aux comportements des autres et d'accroître leur sentiment d'appartenir à une collectivité.
4. Création de la collectivité :
Pour renforcer la confiance au sein du groupe, et pour accentuer sa cohésion, le groupe doit relever le défi d'accomplir ensemble, jusqu'au bout, une tâche spécifiée. On pourra, par exemple, leur donner un casse-tête à assembler alors que tous ont les yeux bandés. Ce genre d'activité favorise la patience, la communication efficace et la résolution de problèmes.

Que signifie le mot 'communauté'?

La notion de communauté est au cœur de la philosophie et de la pratique du programme *Reach*. Dans une correspondance récente avec l'auteur, Adrianna MacKenzie l'explique ainsi :

Nous considérons que par le fait même de nous réunir pour une fin de semaine, ou une semaine entière, nous formons, pendant cette période, une communauté. Pas une communauté géographique, bien sûr, mais une communauté de personnes qui s'assemblent avec des objectifs partagés. Quand on demande aux jeunes ce que signifie pour eux la communauté, ils parlent des caractéristiques des communautés positives : se sentir accepté, respecté, entre gens différents, etc. Ils se connaissent depuis suffisamment de temps pour qu'ils perçoivent les participants du programme *Reach* comme formant leur communauté... Nous avons partagé des activités, et discuté ensemble de l'idée de la communauté et de comment nous voulons voir fonctionner cette communauté. Ils ont l'occasion de tenter de créer leur communauté idéale, et

règle générale ils prennent la chose très au sérieux. Quand leurs actions ont une incidence négative sur quelqu'un d'autre, on en discute et ils reconnaissent que ce n'est pas souhaitable et qu'ils doivent donc changer de comportement. La plupart des situations de groupe qu'ils vivent ailleurs ne leur permettent pas de se prononcer sur le fonctionnement du groupe.

Il est vrai que pour un grand nombre des participants au programme *Reach*, les amitiés sont rares et les interactions en milieu scolaire sont souvent négatives. C'est pourquoi, selon MacKenzie, les intervenants de *Reach*

(...) le soulignent toujours, quand les participants font du beau travail, et parlent ouvertement de tous les avantages qui ont découlé du fait d'être une communauté bien portante. Bien sûr nous avons perdu des participants, et des intervenants, et il a fallu vivre ensemble les émotions que ça a soulevées, mais nous reconnaissons que c'est là un aspect naturel et inévitable d'un projet collectif.

Certains participants sont plus lents à établir des liens solides, mais une fois que c'est fait, ils s'engagent véritablement à l'endroit du programme et de leurs camarades. Les intervenants de *Reach* sont sensibilisés aux besoins et au potentiel de chaque participant, et facilitent leur développement de manière individualisée et personnalisée. En ce sens, MacKenzie confirme que :

(...) certains jeunes répondent mieux à des directives axées sur un lien très clair entre une action et ses conséquences, alors que d'autres comprennent mieux quand ils passent par un processus de nature plus affective. Avec le temps, on connaît mieux les participants, et on fait diverses tentatives individualisées. En interaction de groupe, on applique aussi des méthodes variées, par exemple en leur confiant un certain niveau de responsabilité, quitte à faire marche arrière au besoin. Naturellement la franchise, la compassion et une forte dose d'amour sont appliquées aussi. On travaille à maintenir les jeunes au sein des programmes, en les excluant seulement s'ils en viennent à représenter un danger pour eux-mêmes et pour les autres.

Ce sens de l'appartenance et de la responsabilité réciproque est d'autant plus important à la lumière des recherches actuelles qui suggèrent que « les relations de soutien au sein de la famille, et le sens d'appartenance à son milieu scolaire, à sa communauté et à son groupe de pairs, sont liés à des résultats positifs en termes de la santé et du développement des jeunes. Selon l'Institut canadien d'information sur la santé, de tels liens peuvent constituer une protection contre des comportements potentiellement dangereux, et favoriser des comportements sains » (ICIS, 2006:69).

Objectif : Apprentissage

Les fins de semaines du programme *Reach* sont truffées d'activités diverses qui demandent aux jeunes de se dépasser, tantôt physiquement et tantôt émotionnellement. Des activités de plein air comme les randonnées et l'escalade sont associées à des activités et des initiatives visant à développer l'esprit d'équipe. Dès le premier soir, le groupe s'entend sur un projet d'apprentissage qui sert de fil conducteur souterrain à la fin de semaine et contribue à orienter les diverses activités. Un groupe, par exemple, s'était fixé pour objectif le tournage d'une bande vidéo. Les intervenants travaillent avec les jeunes, individuellement et en groupe, pour veiller à ce que l'objectif fixé soit atteint.

Au fil de la fin de semaine, des pauses seront déclarées si une occasion, témoin d'un besoin ou d'un imprévu, se produit qui appelle à ce que les participants examinent le déroulement des activités, tant pour leur influence sur les particuliers que sur la communauté elle-même. Selon MacKenzie, le véritable ouvrage de la création d'un esprit d'équipe se fait grâce à ses discussions et aux comptes-rendus critique qui ont lieu dans ces 'réunions communautaires'. Les discussions offrent la possibilité du développement de la connaissance et de l'expression de soi, de la résolution de problèmes et de l'approfondissement du sens communautaire.

Les animateurs cherchent à rendre ces discussions plus tangibles en les rattachant à des situations vécues dans le quotidien. Dans un cas particulier, par exemple, les participants ont été amenés à avouer que « si l'on dit à son travailleur social d'aller se faire foutre, on n'en obtiendra pas grand-chose, mais que si on formule poliment son besoin, on a de bonnes chances de se faire entendre » (MacKenzie, 2006). *Reach* exige des jeunes qu'ils confrontent de manière réaliste les situations et les émotions, et qu'ils établissent le lien entre leur comportement et ses conséquences. MacKenzie explique que les jeunes ne sont pas tous à l'aise dans ce nouveau cadre de fonctionnement. Dans de tels cas, les animateurs travaillent individuellement avec les participants pour forger des liens de confiance et pour faire progresser les processus d'expression de soi et de résolution de problèmes.

Ce genre de soutien et de mentorat individualisé est crucial au succès de toutes les initiatives mises en œuvre par Heartwood auprès de la jeunesse. Heartwood soutient que les recherches sur le mentorat individualisé confirment que les jeunes ainsi encadrés font des progrès mesurables en termes de relations avec leurs pairs et leurs parents, et en termes de leurs résultats scolaires (www.heartwood.ns.ca).

Le programme *Reach* se déroule sur deux ans. On s'attend à ce que les participants émergent dotés d'une vision beaucoup plus claire d'eux-mêmes, de la communauté et de leur capacité d'effectuer des choix qui auront une incidence positive sur leur vie et sur la vie de ceux qui les entourent.

Reach aide à construire des communautés meilleures, une jeune personne à la fois. Quand on sait que, selon l'Institut canadien d'information sur la santé (ICIS), pour les jeunes du Canada la participation à des activités parascolaires et à des organismes communautaires jeunesse est liée à une amélioration de la santé, une meilleure estime de soi et un sentiment de mieux contrôler sa vie (ICIS, 2006), on peut affirmer que des programmes comme *Destination: UP*, qui rejoignent certains des jeunes qui sont parmi les plus difficiles à toucher,

en leur transmettant un message d'espoir et de prise en charge personnelle, répondent certainement à un des besoins les plus pressants en ce domaine.

L'évaluation des programmes *Destination: UP* est en cours, et n'était donc pas disponible au moment de mettre sous presse.

Conclusion

L'auteur souhaite que ces cinq profils servent à la fois de rappel et de phare signalant l'importance cruciale de la tâche de mettre en valeur et de stimuler l'intelligence émotionnelle tant chez l'individu qu'à l'échelle de la collectivité. Chacun de ces programmes, pour unique qu'il soit en matière de composition, de méthode et de public cible, s'enracine dans la conviction que l'intelligence émotionnelle constitue un atout incitatif qui facilite d'autres types de développement intellectuel, comportemental et social.

Quand on les observe globalement, on se rend compte que la force de ces programmes réside dans leur diversité. Ces programmes constituent un indice probant du fait que tout effort en vue de faire évoluer l'intelligence émotionnelle doit nécessairement être aussi varié et aussi complexe que les gens qu'il tente de rejoindre. Pour que le mouvement qui cherche à stimuler l'intelligence émotionnelle ait un impact transformateur, il doit continuer à aller au-delà des salles de classe et des salles du conseil afin de toucher les gens dans les autres lieux où ils vivent et se réunissent. En tant que collectivité, nous avons tout à gagner de ce que les particuliers aient l'opportunité d'élargir notre capacité de déployer notre empathie et d'appliquer notre conscience affective dans toutes nos relations et toutes nos activités quotidiennes.

Ainsi, en dépit des reportages qui nous inondent quotidiennement de récits de problèmes et de souffrances, une bonne dose d'optimisme est justifiable. L'intelligence émotionnelle peut s'acquérir et se développer à tout âge. C'est à nous de choisir. Même Darwin en était convaincu. Dans un accès d'optimisme, il écrivait : « Pour ce qui est des générations futures... le combat qui oppose le meilleur de nous-mêmes au pire de nous-mêmes s'atténuera avec le temps, et c'est la vertu qui triomphera » (cité dans Barasch, 2005:337). En vérité, la vertu se loge en chacun de nous. Il nous reste à l'exercer, à se pratiquer à être le meilleur de nous-mêmes.

Bibliographie

Agence de santé publique du Canada (2002). *Sur le terrain des pères : Projets de soutien et de valorisation du rôle paternel*.

www.graveardec.uqam.ca/pdf/sltdp.pdf

www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/father_e.html

Barasch, Marc Ian (2005). *Field Notes on The Compassionate Life: A Search for The Soul of Kindness*. Rodale Inc.: rodalestore.com

Conseil canadien de développement social (CCDS) (2006). *Le Progrès des enfants et des jeunes au Canada 2006*. www.ccsd.ca/pccy/2006/f

Crooks, C., Scott, K., Francis, K., Kelly, T. & Reid, M. (2006). *Eliciting Change in Maltreating Fathers: Goals, Processes, and Desired Outcomes*. Elsevier: Association for Behavioral and Cognitive Therapies, pp.71-81.

Diane Dubeau (2002). *Portraits de pères*. L'Institut Vanier de la famille. www.vifamily.ca/library/publications/fathers_fr.html

FAST – Families and Schools together (1998). *Families and Schools Together Program Workbook*. The Alliance for Children and Families.

Glossop, R. & Mitchell, A. (2005). *L'intelligence affective, une affaire de coeur*. L'Institut Vanier de la famille. http://www.vifamily.ca/library/cft/heart_fr.html

Goleman, Daniel (1999). *L'Intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Laffont.

Institut canadien d'information sur la santé (2006). *Améliorer la santé des jeunes canadiens*. <http://ecomm.cihi.ca/ec/product.asp?sku=IHYCANF>

Loye, David (2000). *Darwin's Lost Theory of Love*. Lincoln: ToExcel.

MacKenzie, Adrianna (2006). Correspondance par courriel.

McCarthy, Jennifer, *Families and Schools Together*. CACP 2004 Annual Review, p.21.

Natalie Kishchuk, Recherche et évaluation inc. (2005). *Girls' Club at Verdun Elementary : Evaluation Report 2004-2005*.

Power Camp. *Power Camp Model and Project Tool*. www.powercampnational.ca

Raphael, Dennis, "Politics, Political Platforms and Child Poverty in Canada" in *Policy Options*, Juillet-août, 2006, Vol. 27 No.6, IRPP, pp.99-104.

Schonert-Reichl, K., Jaramillo, A.M., Smith, V., Chapman-Chen, S. & Liscumb, D., (4 février 2006). *The "Safe Spaces" Study: An Implementation Evaluation of a Social Competence Program for Preschool-Aged Children*. The Early Years Conference, Vancouver, CB.

Scott, K. & Crooks, C. (2004). *Effecting Change in Maltreating Fathers: Critical Principles for Intervention Planning*. American Psychological Association D12, pp.95-111.

Scott, K.L. & Crooks, C.V. (2006a). *Evaluation of an Intervention Program for Maltreating Fathers*. Conférence.

Scott, K. L. & Crooks, C. V. (2006b). *Providing effective intervention to abusive fathers: Strategies and lessons from the Caring Dads program*. Atelier sollicité pour la 38^e édition de la Banff International Conference on Behavioural Science, Banff, AB, Mars 19-22.

Scott, K.L., Francis, K.J. & Wolfe, D.A., (sous presse). Intervention with fathers who have been abusive in their families: Accountability guidelines and implications for practice. Chapitre à paraître in J. Edleson & O. Williams (Eds.) *Parenting by Men who Batter*.

Scott, K., Francis, K., Crooks, C., Kelly, T. (sous presse). *Caring Dads: Helping Fathers Value their Children*.

Services à la famille Canada, *Évaluation nationale des résultats au Canada, 1996-2004, Sommaire*. Familles et écoles travaillant ensemble, 1-800-668-7807.

www.familyservicecanada.org/files/Summary_Outcomes_fr.pdf

Services à la famille Canada, *FACT SHEET, Prévenir le crime par le biais du développement social*. Familles et écoles travaillant ensemble, 1-800-668-7807.

West Coast Child Care Resource Centre(a). *Safe Spaces: Bullying Prevention Programming for Young Children*. www.wstcoast.org

West Coast Child Care Resource Centre(b). *Safe Spaces Overview*. www.wstcoast.org

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*. New York, NY: Teacher's College Press.