

IHSAQ : Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois

IHSAQ: Inventory of Social Skills for Adolescent Quebecers

Marc Le Blanc et Julien Morizot

Volume 43, numéro 1, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061204ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061204ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Blanc, M. & Morizot, J. (2014). IHSAQ : Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 143–154.
<https://doi.org/10.7202/1061204ar>

Résumé de l'article

L'Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois (IHSAQ) a été construit pour apprécier la présence des étapes qui font partie de la pratique d'une habileté sociale dans le cadre d'une intervention cognitivo-comportementale. Il s'agit d'un questionnaire de 263 questions mesurant 34 habiletés sociales. Les études effectuées suggèrent que l'IHSAQ présente de bonnes propriétés psychométriques et qu'il constitue une mesure valide et fiable pour évaluer les habiletés sociales des adolescents. Cet instrument peut être utilisé autant pour la recherche que pour l'évaluation clinique des adolescents.

Mesure et évaluation

IHSAQ: Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois¹

IHSAQ: Inventory of Social Skills for Adolescent Quebecers

M. Le Blanc²
J. Morizot³

² École de psychoéducation
et École de criminologie,
Université de Montréal

³ École de psychoéducation,
Université de Montréal

Résumé

L'Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois (IHSAQ) a été construit pour apprécier la présence des étapes qui font partie de la pratique d'une habileté sociale dans le cadre d'une intervention cognitivo-comportementale. Il s'agit d'un questionnaire de 263 questions mesurant 34 habiletés sociales. Les études effectuées suggèrent que l'IHSAQ présente de bonnes propriétés psychométriques et qu'il constitue une mesure valide et fiable pour évaluer les habiletés sociales des adolescents. Cet instrument peut être utilisé autant pour la recherche que pour l'évaluation clinique des adolescents.

Mots-clés : habiletés sociales, communication, gestion du stress, maîtrise de la colère, résolution d'un problème, évaluation.

Correspondance :

Marc Le Blanc
5340 Louis Colin, Montréal
Québec, Canada, H3T 1T3
marc.leblanc@umontreal.ca

¹ Marc Le Blanc a été subventionné par les Instituts de recherches en santé du Canada pour réaliser le développement de cet instrument. Plusieurs personnes et organismes ont contribué à la validation de cet instrument. Mentionnons les élèves et les enseignants des commissions scolaires de Laval et de Montréal, ainsi que les adolescents et les éducateurs des Centres jeunesse de Québec-Institut universitaire, de Montréal-Institut universitaire, des Laurentides, de Lanaudière et de l'Outaouais. Plusieurs personnes ont aussi contribué, à un titre ou un autre. Pierrette Trudeau Le Blanc a vérifié la valeur clinique et la formulation des questions et elle a validé les définitions des échelles et révisé l'ensemble de ce manuel. Jean Proulx a offert ses conseils à différentes étapes du développement de cet instrument et de la préparation de ce manuel. Plusieurs éducateurs, qui appliquent l'approche cognitivo-comportementale et des adolescents, ont commenté la formulation et la compréhension des questions. Viviane Lortie a conduit la cueillette et une partie de l'analyse des données. Julien Morizot a assumé l'analyse statistique finale des données et les tests de validation du logiciel. François Levert et son équipe ont conçu le logiciel pour la compilation des résultats.

Abstract

The Inventory of Social Skills for Adolescent Quebecers (IHSAQ) was developed for assessing the stages that are part of a social skill training in a cognitive-behavioral intervention. The questionnaire counts 263 items measuring 34 social skills. The studies which were conducted suggest that the IHSAQ show good psychometric properties and constitute a valid and reliable measure for the assessment of adolescents' social skills. This instrument can be used for both research and clinical assessment of adolescents.

Key words: social skills, communication, stress management, anger management, problem solving, assessment.

Introduction

Plusieurs études longitudinales montrent que les enfants dont les habiletés sociales sont déficientes présenteront des problèmes d'adaptation ultérieurs au cours de l'adolescence et de l'âge adulte (Mastern, Burt, & Coatsworth, 2006) et, notamment, des comportements de violence physique et relationnelle (Beaudoin, 2006). Goldstein (1999) a proposé un programme cognitivo-comportemental d'intervention composé de 11 catégories d'activités, lequel s'est révélé complexe et exigeant à mettre en œuvre. Par la suite, il a suggéré un programme plus limité qui incluait une cinquantaine d'habiletés prosociales essentielles et réparties en six catégories : les habiletés sociales de base et avancées, les habiletés pour faire face aux émotions, les habiletés alternatives à l'agression, les habiletés pour la gestion du stress et les habiletés de planification (Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis, 2012). Jean Proulx et Marc Le Blanc ont obtenu les droits de traduction et d'adaptation de ce programme (Le Blanc, Proulx, Dionne, Grégoire, & Trudeau Le Blanc, 1998; Le Blanc & Trudeau, Le Blanc, 2012).

Goldstein et McGinnis (1997) ont construit un questionnaire pour évaluer la présence chez une personne des habiletés qui sont enseignées dans leur programme. L'application de chacune des habiletés fait l'objet d'une appréciation graduée de son expression en cinq catégories : de « presque jamais » à « presque toujours ». Ce questionnaire est rempli par le participant au programme, sinon par un parent ou un intervenant. Cependant, celui-ci n'évalue pas précisément les nombreuses étapes d'apprentissage de chaque habileté qui sont suggérées par les auteurs. De plus, cet instrument n'a pas été validé à l'aide des méthodes psychométriques habituelles. Compte tenu de l'absence d'un questionnaire validé, Le Blanc et Morizot (2007) en proposent un qui permet d'apprécier l'application de chacune des étapes d'habiletés sociales.

L'*Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois*, ou IHSAQ, est un questionnaire qui mesure 34 habiletés sociales à l'aide de 263 questions, dont de cinq à douze questions opérationnalisent chaque habileté. Les questions ont été formulées à partir des étapes qui sont énumérées pour chacune de ces habiletés à l'appendice C du volume « *Intervenir autrement* » de Le Blanc *et al.* (1998). L'instrument construit et validé par Le Blanc et Morizot (2007) s'applique aux filles et aux garçons de 12 à 18 ans. Le questionnaire peut être rempli par l'adolescent, ses parents, un enseignant ou un intervenant social qui connaît bien

l'adolescent. L'administration du questionnaire IHSAQ est d'une durée d'environ une heure. Le logiciel IHSAQ permet de compiler les résultats d'un adolescent ou d'un groupe à un ou deux moments, puis de produire un tableau des résultats accompagné d'un graphique.

Les objectifs de l'IHSAQ

Évaluer les habiletés sociales d'un adolescent. L'IHSAQ permet de discriminer les adolescents qui connaissent et pratiquent régulièrement les habiletés sociales de ceux qui les appliquent peu ou pas. Il permet, en outre, de poser une hypothèse diagnostique à partir du profil qui représente les habiletés de l'adolescent. Cette hypothèse diagnostique individuelle porte d'abord sur le degré d'application des habiletés sociales. Celle-ci se manifeste par un aspect quantitatif, soit des résultats standardisés chiffrés sur un continuum de 0 à 100 pour chacune des échelles. Ensuite, l'hypothèse diagnostique rend compte de la nature des capacités et des déficits de l'adolescent sous un aspect qualitatif, soit l'identification de la nature des habiletés, plus ou moins exercées, pour chacune des quatre composantes des relations interpersonnelles. L'hypothèse diagnostique dérivée de ces deux évaluations permet de formuler des recommandations quant aux besoins de l'adolescent en termes d'apprentissage des habiletés sociales et indique la mesure de sa contribution pendant les séances d'enseignement de ces habiletés.

Préparer une activité sur les habiletés sociales. Si l'IHSAQ est administré à un groupe d'adolescents avant de commencer une activité d'apprentissage, la moyenne du groupe sur chacune des habiletés permet de planifier et d'organiser le contenu de l'activité en fonction de leurs besoins. L'identification des adolescents les plus faibles et les plus forts permet également d'ajuster l'animation et l'utilisation des habiletés durant l'activité.

Évaluer les effets d'un programme d'apprentissage d'habiletés sociales. L'instrument peut aussi servir à évaluer les effets, d'une seule session ou de toutes les quatre activités d'apprentissage des habiletés sociales. Les sections de l'IHSAQ sur la communication, la maîtrise de la colère, la gestion du stress et la résolution d'un problème sont aussi administrables indépendamment les unes des autres afin que l'on puisse évaluer une session d'apprentissage de chacune des activités qui la composent.

Les propriétés psychométriques

Les échantillons. Deux échantillons ont été recrutés pour la validation de l'IHSAQ. Le premier est composé de 2252 adolescents dits représentatifs de la population adolescente générale. Ils ont été interrogés dans des classes régulières du Secondaire I à V d'écoles de la région de Montréal, en milieux socioéconomiques défavorisés et aisés. Parmi ces adolescents, 56 % étaient des garçons et 44 % des filles. Ils avaient 14 ans et demi en moyenne. La plupart étaient nés au Canada, soit 87 %. Le deuxième échantillon comprend 358 adolescents judiciarisés en vertu de la Loi sur le système de la justice pénale pour adolescents (LSJPA) ou de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ); ils étaient placés dans des unités ouvertes

ou fermées de centres de réadaptation. Âgés en moyenne de 15 ans et demi, 49 % étaient des filles et 51 % des garçons.

L'ensemble des propriétés psychométriques rapportées est résumé dans le tableau 1. Afin de faciliter la présentation, des lettres sont utilisées pour qualifier les résultats : la lettre A indique que les résultats obtenus sont au-dessus des standards psychométriques usuels, la lettre B signifie que les résultats sont au niveau attendu, tandis que la lettre C souligne que les résultats sont légèrement inférieurs à ce qui est habituellement prévu par les standards.

La capacité discriminante des questions. L'analyse de la distribution de fréquence des réponses pour chacune des questions a montré que pour certaines il y avait une très faible proportion des répondants qui choisissaient la réponse « jamais » et que pour d'autres questions peu de répondants optaient pour la réponse « toujours ». En conséquence, l'analyse des données a été conduite sur quatre choix de réponses plutôt que les cinq choix inscrits dans le questionnaire. Ainsi, pour certaines questions, les réponses « jamais » et « rarement » ont été regroupées, alors que pour d'autres questions les réponses « souvent » et « toujours » ont été fusionnées.

Afin de vérifier la capacité discriminante de chacune des questions, une comparaison des moyennes à l'aide du test-t a été réalisée entre les adolescents représentatifs et leurs pairs judiciairisés ainsi qu'entre les filles et les garçons de ces deux groupes. Parmi les 263 questions, 81 % différenciaient ces deux groupes, soit globalement ou selon le sexe. Les questions qui ne distinguaient pas de manière statistiquement significative pour l'ensemble des comparaisons ont été identifiées comme éliminables avant l'analyse de la cohérence interne de leur échelle.

La fidélité

La cohérence interne des échelles. La cohérence interne élevée d'une échelle souligne que tous les items sont inter-reliés et mesurent le même construit. Il s'agit d'un indice de la fidélité ou de la précision d'une échelle. La cohérence interne de chacune des échelles du IHSAQ a été démontrée à l'aide de l'analyse des intercorrélations entre les questions et du calcul du Alpha de Cronbach et ce, pour chacun des échantillons et chaque sexe. Le Blanc et Morizot (2007) rapportent un estimé de la fidélité pour une échelle qui serait composée de quinze questions. Cet estimé est calculé à partir des indices de Cronbach selon la formule de Nunnally et Bernstein (1994). Il faut noter que les indices de fidélité de 30 des 34 échelles sont de 0,80 et plus (A au tableau 1). Il s'agit de la norme acceptée en psychométrie. Par ailleurs, trois indices dépassent 0,75 (A) et un seul indice se situe entre 0,70 et 0,75 (C). De plus, les coefficients Alpha sont tout à fait comparables pour les adolescents représentatifs et judiciairisés et pour les filles et les garçons de ces deux échantillons. En somme, les échelles du IHSAQ montrent une fidélité satisfaisante.

La fidélité test-retest. La démonstration d'une corrélation élevée entre deux passations d'une même échelle de mesure auprès des mêmes individus constitue un appui à sa fidélité. Le Blanc et Morizot (2007) rapportent les résultats

Tableau 1. Résumé des résultats pour la cohérence interne et la validité de l'IHSAQ

| | Cohérence interne | Test-retest | Inter-juges | UNID | Validité de critère groupes | Validité de critère sexes |
|--|-------------------|-------------|-------------|------|-----------------------------|---------------------------|
| Habilités pour la communication | | | | | | |
| Écouter | A | B | A | B | A | A |
| Commencer une conversation | A | A | A | B | A | A |
| Entretenir une conversation | A | B | C | B | A | A |
| Demander de l'aide | C | B | ns | B | A | A |
| Joindre groupe prendre part activité | B | B | C | B | A | A |
| Donner des instructions | B | C | A | B | A | A |
| Se conformer à des instructions | C | C | A | B | A | A |
| S'excuser | A | A | A | B | A | A |
| Prendre conscience de ses émotions | A | A | C | C | B | C |
| Exprimer ses émotions | B | C | ns | B | A | A |
| Comprendre émotions personne | A | B | A | B | A | A |
| Faire face à la peur | A | B | ns | B | A | A |
| Exprimer affection quelqu'un | B | C | A | B | A | A |
| Aider une autre personne | A | A | A | B | A | A |
| Partager bien avec autre personne | A | A | C | B | A | A |
| Habilités maîtrise de la colère | | | | | | |
| Faire face à sa colère | B | C | C | B | B | A |
| Faire face à colère autre personne | A | B | C | B | A | A |
| Négocier | A | A | B | B | A | A |
| Défendre ses droits | A | C | C | B | ns | A |
| Répondre à la taquinerie | A | B | A | B | A | A |
| Éviter problèmes avec personnes | A | B | A | B | A | A |
| Refuser d'entrer en conflit | A | A | C | B | A | A |
| Garder le contrôle de soi | A | C | C | B | B | A |
| Habilités gestion du stress | | | | | | |
| Exprimer une plainte | A | C | ns | B | A | A |
| Répondre à une plainte | A | A | C | B | A | A |
| Faire face à un malaise | A | A | ns | B | A | A |
| Répondre situation embarrassante | A | C | ns | B | B | A |
| Faire face au fait d'être mis de côté | A | C | ns | B | A | A |
| Maîtriser situation de persuasion | A | B | A | B | A | A |
| Réagir à l'échec | A | B | A | B | A | A |
| Face affirmations contradictoires | A | B | ns | B | ns | A |
| Faire face à une accusation | B | B | ns | B | A | A |
| Faire face pressions d'un groupe | B | C | ns | B | A | A |
| Démarche résolution problème | A | A | A | B | A | A |

Note. A = les résultats dépassent le niveau attendu selon les prescriptions psychométriques; B = les résultats sont au niveau attendu; C = les résultats sont légèrement en dessous du niveau attendu; ns = les résultats sont non significatifs. UNID = Unidimensionalité des échelles.

de la fidélité test-retest sous la forme des corrélations entre les réponses des adolescents lors de deux passations du questionnaire. Cette évaluation a été réalisée avec 153 adolescents représentatifs et il y avait un intervalle de six semaines entre les deux passations du questionnaire. Les corrélations varient entre 0,48 et 0,77 et elles sont toutes statistiquement significatives. Ces résultats s'appliquent autant pour les garçons que les filles. La corrélation moyenne est de 0,62. En somme, l'adolescent décrit ses habiletés sociales d'une manière tout à fait comparable sur une période de six semaines, ce qui supporte la fidélité des échelles de l'IHSAQ.

L'accord inter-juges. La démonstration que les évaluations de différents évaluateurs utilisant une même échelle de mesure pour évaluer les mêmes individus sont fortement corrélées procure un appui à la fidélité de l'échelle. Cette vérification a été réalisée avec l'échantillon des adolescents judiciairisés. Leurs résultats sont comparés à ceux de l'évaluation de leurs habiletés par leur éducateur de suivi. Ces corrélations proviennent donc de 80 paires composées d'un adolescent et d'un éducateur. Le Blanc et Morizot (2007) rapportent que la moyenne des corrélations inter-juges est de 0,23 (écart type de 0,12). Le niveau de ces corrélations est modéré. Il est comparable aux résultats rapportés dans les écrits scientifiques sur l'accord inter-juges (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). Parmi les 34 corrélations possibles, 24 sont statistiquement significatives pour une moyenne de 0,29 (écart type de 0,08). Quatorze corrélations le sont à au moins $p = 0,01$, quatre entre $p = 0,01$ et $p = 0,05$, et six entre $p = 0,05$ et $p = 0,10$. Il est intéressant de noter que 11 des 14 corrélations sont statistiquement significatives pour les habiletés pour la communication. Elles sont toutes significatives pour les habiletés relatives à la maîtrise de la colère et la résolution d'un problème. Par contre, seulement quatre des dix corrélations sont significatives pour la gestion du stress. En somme, le niveau d'accord inter-juges des échelles de l'IHSAQ est acceptable et comparable à celui des études passées.

La validité

La validité de contenu. La validité de contenu concerne la représentativité conceptuelle ou théorique des items d'une échelle de mesure. La validité du contenu des échelles de l'IHSAQ est confirmée, d'abord, par deux formateurs expérimentés de l'approche cognitivo-comportementale. Ils ont vérifié que les étapes d'apprentissage de chaque habileté étaient correctement formulées sous la forme de questions et que l'ensemble des questions qui composent une échelle représentait avec justesse le contenu de l'habileté concernée. De plus, celle-ci a été contrôlée auprès de plusieurs intervenants qui appliquent le programme cognitivo-comportementale. Ils ont confirmé que les questions relatives à chaque habileté correspondaient au contenu de l'habileté et que les adolescents pouvaient en comprendre le sens.

L'unidimensionnalité des échelles. Lorsque les items d'une échelle de mesure forment une seule et même dimension, il s'agit d'un appui à sa validité. Le Blanc et Morizot (2007) rapportent les résultats des analyses factorielles confirmatoires testant l'unidimensionnalité de chacune des échelles et chacun des échantillons. L'unidimensionnalité des échelles est démontrée dans le cadre d'un modèle d'équations structurelles avec une variable latente. Sur la base de différents

indices statistiques d'adéquation des données (Bollen, 1989), les résultats révèlent que chez les adolescents représentatifs et judiciairisés, les valeurs attendues ne sont pas atteintes pour une seule des 34 échelles (« prendre conscience de ses émotions »). Pour toutes les autres échelles, les valeurs attendues des indices statistiques sont atteints. Ce résultat signifie que les échelles du IHSAQ sont unidimensionnelles, que ses 34 échelles mesurent chacune une seule habileté composée de plusieurs étapes.

La validité critérielle. La validité de critère est appuyée lorsqu'une échelle de mesure permet de distinguer des groupes connus pour leurs différences au niveau du construit mesuré par l'échelle. Il s'agit de la méthode des groupes contrastés. Dans le cadre de la validation de l'IHSAQ, il a donc été vérifié si les scores des adolescents judiciairisés étaient significativement différents de ceux des adolescents représentatifs de la population générale. Le Blanc et Morizot (2007) rapportent que 32 des 34 échelles distinguent significativement les groupes. Finalement, pour deux échelles, les tests ne sont pas statistiquement significatifs. En outre, les résultats sont tout à fait semblables si l'impact du sexe est contrôlé. Indépendamment du niveau de signification statistique obtenu, tous les résultats que rapportent Le Blanc et Morizot (2007) coïncident avec le sens attendu. D'abord, les moyennes sont plus élevées pour les adolescents qui représentent la population générale que pour les adolescents judiciairisés et cela pour toutes les échelles. Ensuite, quel que soit l'échantillon, les moyennes sont plus élevées chez les filles que chez les garçons et cette différence s'observe sur toutes les échelles.

En conclusion, les résultats métriques des échelles de l'IHSAQ satisfont à tous les critères psychométriques reconnus de fidélité et de validité comme l'illustre le tableau 1.

Les résultats de l'IHSAQ

La forme des résultats. Les résultats se présentent sous deux formes : une liste de scores et un graphique. La liste des résultats chiffrés comprend les résultats bruts et standardisés. Les premiers indiquent la somme des réponses à chacune des questions qui composent une échelle. Pour comparer les résultats d'une échelle à l'autre, des résultats standardisés sont compilés. Le résultat brut est transformé en un score-T sur la base d'une moyenne de 50 et d'un écart type de 10. Ainsi, le résultat sur chaque échelle varie de 0 à 100. Cette opération est appliquée pour chaque sexe et chacun des groupes d'âge. Cette correction est importante parce qu'il est connu empiriquement que les adolescents connaissent et exercent les habiletés sociales d'une façon variable selon le sexe et le niveau de développement psychologique (Masten, Burt, & Coatsworth, 2006).

Le graphique présente les résultats standardisés sur une échelle de 0 à 100. En conséquence, il contient une zone de normalité située entre 40 et 60, soit un écart type de 10 en dessous et au-dessus de la moyenne. L'adolescent dont le résultat atteint 61 et plus connaît mieux et exerce davantage les habiletés sociales que les autres adolescents de son âge et de son sexe. L'adolescent qui présente un résultat de 39 et moins connaît moins bien et exerce dans une moindre mesure les habiletés sociales que les autres adolescents de son âge et de son

sexe. L'adolescent qui présente un résultat de 29 et moins affiche un déficit sérieux d'habiletés interpersonnelles.

Le contenu des échelles. L'IHSAQ propose de mesurer des habiletés interpersonnelles qui représentent quatre domaines : (1) la communication avec autrui, (2) la maîtrise de la colère, (3) la gestion du stress et (4) la démarche pour la résolution d'un problème. Ces quatre domaines forment les composantes d'un programme sur les habiletés sociales sous la forme d'activités d'apprentissage en groupe (Le Blanc *et al.* 1998; Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2012).

Les *habiletés pour la communication* permettent à un adolescent d'entrer en relation avec une autre personne, de lui transmettre quelque chose et d'être à l'aise dans le contexte d'une communication réciproque avec autrui. Il s'agit de comportements et de connaissances pratiques en matière de relations interpersonnelles. Cette communication doit se faire d'une manière socialement reconnue. Les intervenants constatent régulièrement que les adolescents en difficulté n'ont pas appris à communiquer convenablement. Ces habiletés sont importantes à consolider d'autant plus qu'elles se rapportent à un facteur explicatif fondamental de la conduite déviante des adolescents, à savoir la communication entre l'adolescent et ses parents (Le Blanc, 1992). Les habiletés pour la communication sont de quatre ordres dans l'IHSAQ. D'abord les habiletés de base pour assurer la communication (écouter, entamer et entretenir une conversation), auxquelles s'ajoutent des habiletés qui rendent la communication plus nuancée et engagée (demander de l'aide, se joindre à un groupe pour prendre part à une activité, donner des consignes, se conformer à des instructions et s'excuser). En outre, lorsqu'un individu entre en relation avec une autre personne, il lui arrive d'avoir à gérer de ses émotions et de celles d'autres personnes (prendre conscience de mes émotions, exprimer mes émotions, comprendre les émotions d'une autre personne, faire face à la peur et exprimer de l'affection). Finalement, considérant que la communication à pour fin de transmettre quelque chose, l'activité proposée inclut deux habiletés à cet effet (proposer son aide et partager avec autrui). Ces 15 habiletés constituent la session d'apprentissage des habiletés pour la communication. Trudeau-Le Blanc et Le Blanc (2010) ont rédigé un guide servant à préparer, animer et évaluer de cette activité.

Les *habiletés pour la maîtrise de la colère* sont enseignés parce que les comportements agressifs sont plus fréquents et plus persistants chez les adolescents en difficulté (Le Blanc, 1999). Il est également rapporté que le recours aux comportements d'agression et de violence est souvent la conséquence d'une colère non maîtrisée (Agnew, 2005). En conséquence, il est important que les adolescents reconnaissent la présence d'une saine colère, qu'ils apprennent à identifier les indices corporels, comportementaux, cognitifs et émotifs de celle-ci et qu'ils appliquent des moyens et des habiletés d'autorégulation à leur colère. Les adolescents doivent donc apprendre à exprimer leur colère selon des modalités convenables et de manière socialement acceptée. L'IHSAQ mesure les sept habiletés suivantes : faire face à la colère d'une autre personne, négocier, défendre ses droits, répondre à la taquinerie, éviter les problèmes avec une autre personne, éviter les conflits et garder le contrôle de soi. En plus, l'IHSAQ comprend une échelle qui apprécie les moyens employés par l'adolescent pour faire face à sa

propre colère. Trudeau-Le Blanc, Le Blanc et Bernier (2007) proposent un guide qui soutient la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation de cette activité.

Les habiletés pour la gestion du stress font partie du programme parce que les adolescents en difficulté vivent toutes sortes de frustrations et de stress, par exemple reliées à la pauvreté, à l'échec scolaire, au rejet, à une vie familiale difficile, à une discipline parentale coercitive ou inconsistante, etc. (Fréchette et Le Blanc, 1987). L'apprentissage de la gestion du stress devient pertinent pour traverser les situations stressantes d'une manière satisfaisante et socialement acceptable. Trudeau-Le Blanc, Le Blanc et Bernier (2008) définissent le stress comme résultant d'un ensemble de perturbations physiologiques et psychiques qui agressent un organisme. C'est une condition qui est nécessaire au bon fonctionnement de l'individu. Une bonne quantité de stress manifeste que l'individu est à l'aise avec ce qu'il fait, nourrit de la motivation et se considère efficace. Toutes les activités quotidiennes génèrent du stress : respecter des exigences, agir dans des situations d'urgence, surmonter des conflits, composer l'entourage, etc. Même pendant son sommeil, l'individu subit du stress parce que son cœur continue de battre, son estomac digère le dernier repas, etc. Cependant, un stress intense ou prolongé engendre divers troubles. L'activité de la gestion du stress comprend des activités de relaxation et de compréhension du phénomène ainsi que l'apprentissage de neuf habiletés : exprimer une plainte, répondre à une plainte. Faire face à un malaise, répondre à une situation embarrassante, faire face au fait d'être mis de côté, réagir à une situation de persuasion, réagir à l'échec, faire face à des affirmations contradictoires, faire face à une accusation, faire face à la pression d'un groupe. Trudeau-Le Blanc, Le Blanc et Bernier (2008) ont rédigé un guide destiné à la préparation, à l'animation et à l'évaluation de cette activité.

Finalement, la *démarche pour la résolution d'un problème* s'ajoute. Les adolescents avec des troubles graves du comportement et les jeunes délinquants affichent des distorsions cognitives. Elles se manifestent par des croyances et des raisonnements erronés, des perceptions, des évaluations et une compréhension des situations qui sont biaisées, et des planifications inadéquates (Fréchette et Le Blanc, 1987; Ross & Fabiano, 1985). La démarche pour la résolution d'un problème a pour but d'apprendre aux adolescents à devenir responsables de leurs choix. Pour l'atteindre, ils doivent apprendre à prendre un moment de réflexion entre l'apparition d'une situation problématique et la réaction, à choisir des solutions socialement acceptables et à les mettre en pratique. L'IHSAQ dispose d'une échelle qui représente les principales étapes de la démarche pour la résolution d'un problème. Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2010) ont rédigé un guide pour la préparation, l'animation et l'évaluation de cette activité.

La méthode d'analyse des résultats. L'évaluation des habiletés sociales d'un adolescent peut prendre trois formes : (1) analyser le profil individuel, (2) le profil d'un groupe et (3) mesurer l'impact d'une activité d'apprentissage sur un adolescent ou un groupe d'adolescents.

L'*analyse du profil individuel* comprend quatre phases : les analyses normative, descriptive, dynamique et synthétique. L'analyse normative compare l'adolescent aux autres adolescents québécois à l'aide des résultats standardisés.

L'objectif de l'évaluateur est de se former une vue d'ensemble des habiletés sociales de l'adolescent. Il commence par identifier les résultats qui se situent dans la zone de la normalité, entre 40 et 60, et, ensuite, il porte son attention sur ceux qui débordent de cette zone. Des résultats entre 40 et 60 indiquent que l'adolescent décrit ses habiletés sociales comme comparables à celles de ses pairs du même âge et du même sexe. Un résultat au-dessus de 60 signale une maîtrise appréciable d'une habileté qui le démarque des autres adolescents de son sexe et de son âge. Un résultat au-dessous de 40 signifie que l'adolescent présente un déficit appréciable sur une habileté qui le distingue des autres adolescents de son sexe et de son âge. Un résultat au-dessous de 30 indique un déficit très profond.

L'*analyse descriptive* donne des détails sur le contenu des habiletés sociales d'un adolescent. L'objectif est de connaître précisément la nature de celles-ci dans chacun des domaines : communication, maîtrise de la colère, gestion du stress et résolution d'un problème. Il s'agit de décrire les habiletés que l'adolescent maîtrise et sur lesquelles l'intervention peut s'appuyer. Ensuite, il faut reconnaître les faiblesses de l'adolescent, lesquelles deviendront les cibles de l'intervention. L'analyse dynamique formule un aperçu comparatif des habiletés interpersonnelles de l'adolescent. L'objectif est de comprendre les failles dans la séquence des habiletés puisque certaines habiletés sont préalables à d'autres dans un domaine particulier. Cette analyse prend la forme d'une comparaison des résultats d'une échelle à l'autre à l'intérieur d'un domaine et d'un domaine à l'autre.

Finalement, l'*analyse synthétique* consiste à formuler un aperçu global des habiletés interpersonnelles d'un adolescent. L'objectif consiste à formuler un diagnostic et à concevoir le plan d'intervention qui en découle. Cet aperçu présente en un tout cohérent, structuré et homogène l'ensemble des éléments qui constituent l'état des habiletés sociales d'un adolescent, tels que fournis par l'IHSAQ. L'évaluateur reconnaît ce qui est dominant chez l'adolescent, les caractéristiques saillantes, positives et négatives, de ses habiletés sociales. Les résultats extrêmes constituent vraisemblablement le nœud de l'expression du déficit des habiletés sociales de l'adolescent. Ensuite, l'évaluateur identifie les habiletés sur lesquelles il peut s'appuyer pendant l'intervention. Tous ces éléments concourent au plan d'action destiné à l'adolescent. L'interprétation des résultats qui conduit au diagnostic s'effectue à la lumière de l'expérience personnelle et professionnelle de l'évaluateur, de ses connaissances acquises sur l'adolescence et les adolescents en difficulté. Finalement, il est toujours profitable de présenter les résultats à l'adolescent lui-même, à ses parents et aux collaborateurs de l'évaluateur.

L'*analyse du profil d'un groupe d'adolescents* permet de planifier, d'organiser et d'animer une intervention selon les besoins des individus de ce groupe. Ce type d'analyse comprend les mêmes étapes que l'analyse du profil d'un individu.

Un des objectifs de l'IHSAQ est de permettre d'évaluer les effets du programme d'intervention sur un individu ou un groupe d'individus. Il peut s'agir des quatre activités en groupe qui sont appliquées simultanément ou d'une seule de ces activités d'apprentissage. L'IHSAQ est alors administré avant le début du programme d'activités et à la fin de celui-ci. La différence entre ces deux résultats devient une indication de l'impact du programme sur les adolescents. Si l'analyse

porte sur un seul individu, une différence de cinq points en ce qui concerne les résultats standardisés avant et après l'activité est nécessaire pour conclure à une amélioration sensible. Une différence de dix points indique une différence significative entre deux résultats; elle est d'au moins un écart type au niveau des résultats standardisés.

Références

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child / adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Agnew, R. (2005). *Why do criminals offend? A general theory of crime and delinquency*. Los Angeles, CA: Roxbury.
- Beaudoin, I. (2006). *Le recours à la violence relationnelle est-il associé aux mêmes habiletés sociales lacunaires que le recours à la violence physique chez les adolescents et les adolescentes judiciairisées?* Montréal, Mémoire de maîtrise inédit. École de criminologie, Université de Montréal.
- Bollen, K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York, NY: Wiley.
- Fréchette, M., & Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Montréal, QC: Gaétan Morin.
- Goldstein, A. P. (1999). *The prepare curriculum* (2rd. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Le Blanc, M. (1992). Family dynamics, adolescent delinquency and adult criminality. *Psychiatry*, 55(4), 336-353.
- Le Blanc, M. (1999). Comportements et adolescents violents, un phénomène spécifique. Dans J. Proulx, M. Cusson, & M. Ouimet (Eds.), *Les violences criminelles* (pp. 319-353). Montréal, QC: Presses de l'Université Laval.
- Le Blanc, M. (2011). *Vers un modèle renouvelé pour la réadaptation en internat pour des adolescents avec des difficultés graves d'adaptation : Bilan quinquennal*. Montréal, QC: Boscoville₂₀₀₀.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., & Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement: Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Morizot, J. (2007). *IHSAQ: Inventaires d'habiletés sociales pour les adolescents québécois*. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Trudeau-Le Blanc, P. (2010). *La démarche pour la résolution d'un problème, son apprentissage et son utilisation lors de rencontres individuelles et de groupe* (3e éd.). Montréal, QC: Boscoville2000.
- Le Blanc, M., & Trudeau-Le Blanc, P. (2012). Un programme de réadaptation cognitivo-comportemental pour des adolescents avec des comportements antisociaux graves. Dans L. Turgeon & S. Parent (Eds.), *L'intervention cognitivo-comportementale chez les enfants et les adolescents* (Tome II; pp. 53-86). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Masten, A., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology. Dans D. Cichetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.; pp. 696-738). New York, NY: Wiley.
- McGinnis, E. (2012). *Skillstreamingthe adolescents : A guide for teaching prosocial skills* (3rd ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Ross, R. R., & Fabiano, E.A. (1985). *Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City, TE: Institute of Social Sciences.
- Trudeau-Le Blanc, P., Le Blanc, M., & Bernier, M. (2007). *L'activité d'apprentissage des moyens et des habiletés pour la régulation de la colère* (2nd éd.). Montréal, QC: Boscoville2000.
- Trudeau-Le Blanc, P., Le Blanc, M., & Bernier, M. (2008). *L'activité d'apprentissage de moyens et des habiletés pour la gestion du stress* (2nd éd.). Montréal, QC : Boscoville2000.
- Trudeau-Le Blanc, P., & Le Blanc, M. (2010). *L'activité d'apprentissage d'habiletés pour la communication* (3rd éd.). Montréal, QC : Boscoville2000.