



# PRO-ADO



Dans ce numéro :

Table des matières p. 2

---

Nouvelles de l'Association

Évènements Scientifiques

---

Adolescence et pouvoir:  
Quel bogue???

Trousse prévention  
violence milieu scolaire  
(PINEL)

Youth net-réseau d'ado

---

Publications

ACSA  
2000

Association Canadienne  
pour la  
Santé des Adolescents

[HTTP://WWW.ACSA-CAAH.CA](http://www.acsa-caah.ca)

**PRO-ADO****Éditeur : ACSA****Rédacteur en chef**

Dr Jean-Yves Frappier

**Rédacteurs adjoints**

André Malo

Philippe Nechkov

Julia Sheel

**ACSA**

Section médecine de l'adolescence  
Hôpital Ste-Justine, 7<sup>e</sup> bloc 2  
3175 Côte Ste-Catherine  
Montréal, QC H3T 1C5

Tel: (514) 345-9959

Télécopieur: (514) 345-4778

Web: [www.acsa-caah.ca](http://www.acsa-caah.ca)E-mail: [acsacaah@microtec.net](mailto:acsacaah@microtec.net)**Comité Exécutif****Président**

Dr Jean-Yves Frappier

**Vice-Présidente**

Dr Eudice Goldberg

**Secrétaire-Trésorier**

Dr Marc Girard

**Représentant des Directeurs**

Dr Roger Tonkin

**Bureau des directrices et directeurs**

Mary Paone, RN,MSN, Vancouver

Dr Jean-Yves Frappier, Montréal

Dr Marc Girard, Montréal

Dr Eudice Goldberg, Toronto

Joanne Gusella (Ph.D. psychologie), Halifax

Dr Roger Tonkin, Vancouver

**SOMMAIRE****Nouvelles de l'association**

Rapport du président 1999 3

Une nouvelle directrice de l'ACSA 8

**Événements scientifiques** 9**Articles**

Adolescence et pouvoir: Quel bogue??? 13

Le point de vue des adolescents sur le pouvoir 15

Adolescence et école: le pouvoir sur la vie 23

Trousse prévention violence  
milieu scolaire (PINEL) 28

L'agressivité chez les filles 31

La conduite délictueuse des adolescents  
et quelques facteurs explicatifs 32La stratégie nationale sur la sécurité  
communautaire et la prévention du crime:  
Créer des collectivités plus sûres 40

Youth net-réseau d'ado 43

L'évaluation et la gestion  
des adolescents en difficultés 44**Publications** 46

Dépôt légal

Bibliothèque Nationale du Canada ISSN 1201-5466

**MERCK FROSST**

Division Vaccins

Les activités de l'ACSA bénéficient du soutien  
généreux de Merck Frosst, Division Vaccins.



# Nouvelles de l'association

## Rapport du président 1999

Cette année marque notre deuxième année de difficultés financières, avec une situation qui s'est aggravée. Certaines activités ont été réduites. Mais au même moment, certains projets sont en route et assurerons notre survie et notre développement.

### Organisation administrative

#### Pour le journal

Philippe Nechkov, étudiant, voit à la mise en page du journal (scan d'articles, recherche web, etc.) et à la rédaction de nouvelles brèves. Le journal français et anglais est différent ; Julia Sheel traduit certains articles en anglais.

#### Pour la gestion du budget

Nous devons améliorer nos systèmes comptables.

#### Pour le membership

Philippe Nechkov, étudiant, entre les données sur les membres et maintient la liste à jour. De plus en plus de membres communiquent par e-mail.

#### La liste postale de promotion

Nous avons continué de développer cette liste, mais plus lentement; elle est assez complète (écoles privées et publiques, CEGEP, commissions scolaires, CLSC, santé publique, pédopsychiatrie, centres jeunesse, psychologues, maison de jeunes, CALACS, CAVACS, services de police, anciens membres...).

Nous avons développé une banque similaire pour l'Ontario. Pour les autres provinces, nous avons les commissions scolaires et les services de santé publique ainsi que les universités. Il faudra développer ces listes.

#### Pour les colloques

Nous avons organisé tous les aspects de nos colloques en 1999 (programmes, publicité, actes du colloque, enregistrement des participants...). Ceci nous épargne de l'argent.

### Les membres

En 1998, nous avons augmenté notre **membership qui est passé de 931 à 987**. L'état du membership en novembre 1999 était le suivant :

<b>1997</b> (retirés de la liste en décembre 99)	117 (12%)
<b>1998</b>	257 (26%)
<b>1999</b> (inscrits et payés en 1999)	507 (51%)
<b>2000</b> (inscrits et payés depuis septembre 1999)	106 (11%)
<b>TOTAL</b>	<b>987</b>



Cette année, 62% de nos membres ont payé leur cotisation. Il est à noter que les 117 membres de 1997 ne renouvelleront sans doute pas leur adhésion, mais que des 257 membres de 1998, probablement plus de la moitié vont renouveler en 2000 après plusieurs rappels.

Nous perdons des membres chaque année : plusieurs de ces membres quittent leur emploi ou ne travaillent plus en adolescence; plusieurs organismes renouvellent l'adhésion pour une seule personne, alors que, par les années passées, l'organisme avait inscrit plusieurs professionnels.

<b>Membres par provinces</b>	
Québec	687 (69%)
Ontario	196 (19%)
Colombie Britannique	44 (4.5%)
Nouvelle Écosse	13 (1%)
Alberta	32 (3%)
Saskatchewan	5 (0.5%)
Manitoba	6 (1%)
Terre Neuve	2
Nouveau Brunswick	3
Yukon	1

Il y a plus de membres au Québec parce que nous avons fait plus de promotion et de publicité. L'ACSA a été peu publicisée dans les autres provinces. Nous commençons à peine à constituer une liste postale pour les autres provinces.

24% des membres sont des membres individuels. Donc, 76% font partie d'un groupe. Ceci comprend 48% des membres qui ont un abonnement institutionnel (abonnement payé par une institution, comprenant de 4 à 7 membres au tarif de 145 \$).

On dénombre 82% de femmes et 18% d'hommes; 59% des membres reçoivent leur correspondance en français, 33% en anglais et 8% dans les deux langues.

Le mode de paiement est le suivant: paiement par le membre (19%); paiement par une institution (76%); autres modes de paiement ou gratuité (5%).

<b>Professions des membres</b>			
Infirmière	315 (32%)	Coordonateur(trice)	37 (4%)
Travailleur(euse) social(e)	123 (12%)	Médecin de famille	105 (11%)
Psychologue	58 (6%)	Autres spécialités médicales	57 (6%)
Enseignant(e)	16 (2%)	Dentiste	4 (0.5%)
Conseiller(ère) scolaire	28 (3%)	Bibliothécaire/documentaliste	18 (2%)
Psycho-éducateur(trice)	36 (4%)	Diététiste	12 (1%)
Travailleur(euse) communautaire	23 (2.5%)	Autre	99 (10%)
Sexologue	4 (0.5%)	Non réponses	35 (3.5%)



<b>Champs d'intérêt (plus d'un choix)</b>			
Relations parents/adolescents	714 (72%)	Anorexie nerveuse et boulimie	512 (52%)
Développement de l'adolescent	626 (63%)	Nutrition et obésité	365 (37%)
Les problèmes de comportement	667 (67%)	Maladie en général: croissance, dermato,	462 (47%)
Suicide, tentatives de suicide et dépression	536 (54%)	Problèmes psychosomatiques	443 (45%)
Violence	596 (60%)	Handicaps et maladies chroniques chez les adolescents	356 (35%)
Usage et abus de drogues	643 (65%)	Problèmes d'apprentissage	465 (47%)
Sexualité, grossesse et contraception	615 (62%)	Les droits des adolescents	425 (42%)
MTS et SIDA	536 (54%)	Pas de réponse	90 (9%)
Abus sexuel	574 (58%)		

<b>Type de travail (plus d'un choix)</b>	
Intervention clinique	592 (60%)
Enseignement	282 (28%)
Prévention / promotion	532 (54%)
Éducation à la santé	364 (37%)
Coordination clinique	90 (9%)
Animation de groupe	254 (26%)
Travail communautaire	159 (16%)
Santé publique	162 (16%)
Recherche	87 (9%)
Administration	108 (11%)
Documentation, bibliothèque	30 (3%)
Bénévolat	23 (2%)
Média	19 (2%)
Travail de rue	11 (1%)
Développement de programme	143 (14%)
Autres	27 (3%)
Pas de réponses	90 (9%)

<b>Lieu de travail (plus d'un choix)</b>	
CLSC	303 (30%)
Bureau privé	87 (9%)
École	270 (27%)
Santé publique	130 (13%)
Service de santé de district	13 (1%)
Hôpital	172 (17%)
Université	49 (5%)
Organismes communautaires	70 (7%)
Maison de jeunes	14 (1.5%)
Centres jeunesse (CPEJ, DPJ)	20 (2%)
Centres jeunesse (centres d'accueils, autres)	21 (2%)
Ministères, gouvernement	20 (2%)
Autres	33 (3%)

## Colloques et congrès

### Congrès nationaux annuels

Congrès annuel, automne 1998, Montréal  
« Troubles alimentaires à l'adolescence ».  
(305 participants).

Congrès annuel, automne 1999, Toronto  
« Adolescent Mental Health : Practical Strategies ». (100 participants).

Congrès annuel, 4-5 mai 2000, Montréal  
« Santé des adolescents : mise à jour pour le 3<sup>ème</sup> millénaire ».

### Colloques régionaux

Québec : Montréal, 7 Mai 1999: "adolescence et pouvoir" (250 participants).

Ontario: Ottawa, 14 Mai 1999 : "Assessment and Management of Drug Use in Adolescents" (140 participants).

### Congrès 2000

- Régional Ontario  
2 juin 2000 Ottawa ("Eating Disorders")

- Régional Maritimes  
automne 2000 Moncton (en discussion)

- Régional Québec  
automne 2000 Montréal

### Le site WEB (www.acsa-caah.ca)

Nous avons beaucoup développé notre site web. Nous ajoutons des articles régulièrement et le site aura fière allure sous peu.

## Le journal PRO-ADO

Le journal est très populaire. Plusieurs des nouveaux membres en fait désirent s'abonner au journal et connaissent ainsi l'ACSA. Il faudra penser à l'orientation de ce journal dans l'avenir. Plus d'articles nous sont soumis.

## Sections

Le comité Section Québec est en fonction depuis deux ans; ses membres ont développé le programme de deux colloques québécois. On y retrouve Danièle Bouchard, infirmière, Micheline Proteau, infirmière-sexologue, Ginette Ducharme, infirmière, Pierre Chartrand, travailleur social, Yves Lambert, médecine familiale, Martin Benny, étudiant au doctorat en psychologie, Mélanie Gagnon, étudiante en psychologie, Danièle Delorme, travailleuse sociale, et Jean-Yves Frappier. Pour la saison 2000, l'équipe changera quelque peu.

Il semble difficile d'avoir un seul comité pour une province, étant donné les distances et les coûts de transport. Il est donc plus probable qu'il y ait des sections dans des régions. En ce sens, Québec aura une section en l'an 2000. Il serait important que de tels comités soient développés dans d'autres provinces ; déjà Ottawa a une section, le Toronto métropolitain, la banlieue de Toronto.

## Comités

### Défense des droits et services

Ce comité se remet en marche depuis peu, avec le Dr. Katherine Leonard. Les ressources financières sont limitées.

**Le temps de renouveler votre adhésion à  
l'ACSA est arrivé !  
Faites-le maintenant !**



**Finances**

Les cotisations des membres rapportent environ 17,000\$ par an. Les colloques de 1999, malgré leur assistance, n'ont guère fait de profit. Nous sommes en déficit actuellement.

<b>Budget : rapport du vérificateur 1998</b>	
<b>Revenu</b>	
En banque	2,489
Abonnements	16,150
Colloque national	38,698
Colloques régionaux Québec	16,987
Colloque régional Ontario	898
Subventions	30,000
<b>TOTAL revenu</b>	<b>102,733</b>
<b>Dépenses</b>	
Soutien administratif	32,144
Publicité	2,289
Secrétariat	1,116
Entrée de données	2,812
Taxes et permis	62
Journal	13,132
Frais de bureau	454
Photocopies	434
Frais bancaires	154
Frais de déplacements	884
Frais de représentation	347
Amortissement	738
Honoraires professionnels	750
Colloque National	33,799
Colloques régionaux Québec	14,675
<b>TOTAL dépenses</b>	<b>103,790</b>
<b>Avoir des membres à la fin</b>	<b>1432</b>
<b>Emprunt</b>	<b>3,000</b>

<b>Budget 1999, approximatif, non révisé</b>	
<i>Les dépenses des colloques sont déduites de revenus et seulement le revenu net du colloque apparaît</i>	
<b>Revenu</b>	
En banque	1,432
Abonnements 1999	16,744
National meeting 1997 (Toronto)	5,000
Colloque régional mai 99 (Montreal)	1,000
Colloque régional Ottawa mai 99	500
Colloques 1998 et autres	2,135
<b>TOTAL revenu</b>	<b>26,811</b>
<b>Dépenses</b>	
Secrétaire exécutif	25,800
Administration	3,508
Journal	11,200
Membership, promotion	2,360
Exécutif et bureau des directeurs	1,300
<b>TOTAL dépenses</b>	<b>44,168</b>

Abonnement 2000

Les coûts augmenteront légèrement, particulièrement pour les membres institutionnels.

**Actions futures**

Les solutions à nos problèmes financiers sont nombreuses :

- faire de la promotion et augmenter le nombre de membres
- solliciter des contrats
- solliciter des dons
- augmenter les cotisations, particulièrement celles des groupes/institutions
- augmenter les frais d'inscriptions aux colloques
- augmenter le nombre des colloques.

La survie de l'ACSA dépend de mesures qui seront prises dans l'année à venir et de leur succès. La survie dépend aussi de l'effort collectif des membres. Nous devons nous développer ailleurs qu'au Québec. Nous allons solliciter environ 100 membres de l'ACSA à travers le Canada pour devenir des collaborateurs et nous assister dans les tâches à venir, dont le journal et les colloques. La survie dépend aussi de contrats que l'ACSA aura et de la promotion qui est indispensable. Nous avons bon espoir de passer au travers de ces difficultés.

Nous vous souhaitons une bonne année.

Jean Yves Frappier  
Président

**Une nouvelle directrice de l'ACSA**

Mary Paone a été nommée au bureau des directrices et directeurs de l'ACSA en remplacement de Lise Audet. Mary Paone est infirmière et détient une maîtrise en nursing. Elle travaille au British Columbia Children's Hospital de

Vancouver dans le service de santé des adolescents. Elle s'occupe plus particulièrement des services de transition adolescents-adultes. Elle apporte avec elle une expertise et une vision dont l'ACSA saura bénéficier.



# Évènements scientifiques

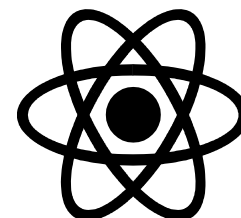
## “Santé des Adolescents: mise à jour pour le 3<sup>ième</sup> millénaire”

7<sup>ième</sup> congrès annuel de l'ACSA

Le 7<sup>ième</sup> congrès annuel de l'ACSA se tiendra les 4 et 5 mai 2000 à Montréal. Au programme, des conférences sur la vision de l'adolescence pour le nouveau millénaire, l'état de santé des adolescents, les valeurs à l'adolescence, le langage du corps. Aussi, des mises à jour: contraception d'urgence, intervention anti-tabac, MTS, acné, la médication en santé mentale, les douleurs abdominales, la fatigue, etc. Enfin des ateliers : relations parent-adolescent, intervenir auprès des garçons, troubles de la conduite alimentaire, tentatives de suicide, anxiété, sport, etc.

Pour informations:

ACSA  
section médecine de l'adolescence  
Hôpital Ste-Justine  
3175 Côte Ste-Catherine  
Montréal, QC H3T 1C5  
Tel : (514) 345-9959  
Télécopieur: (514) 345-4778  
e-mail : acsacaah@microtec.net



## “Eating Disorders in Adolescents”

3<sup>ième</sup> colloque régional ontarien de l'ACSA

Ce 3<sup>ième</sup> colloque régional ontarien de l'ACSA se tiendra **en anglais** à Ottawa le 2 juin 2000. L'hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario a un nouveau programme pour les adolescents présentant des troubles de la conduite alimentaire et ce sera l'occasion pour les professionnels de différents milieux d'échanger autour des thèmes de l'évaluation, de l'intervention et de la prévention. Le Dr. Steve Feder, directeur de la clinique pour adolescents, développe le programme de ce colloque.

Pour informations:

ACSA  
section médecine de l'adolescence  
Hôpital Ste-Justine  
3175 Côte Ste-Catherine  
Montréal, QC H3T 1C5  
Tel : (514) 345-9959  
télécopieur: (514) 345-4778  
e-mail : acsacaah@microtec.net

## **“Resilience 2000. Current Concepts – Practical Applications”**

Washington, Mars 21-22, 2000

L'association internationale pour la santé des adolescents organise ce colloque, **en anglais**, conjointement avec la Pan American Health Organization et la Society for Adolescent Medicine. Ce sera l'occasion de se pencher sur les recherches actuelles autour de ce concept ainsi que sur ses implications pratiques. (Enregistrement: 200\$ US).

Pour information:

IAAH,  
Box 19, site 3,  
Gabriola Island, BC VOR 1X0,  
FAX: 250-247-8063  
Web: [www.iaah.org](http://www.iaah.org)

## **“Adolescents and Violence: What have we Learned; What Can we do?”**

Washington March 22-26, 2000.

La Society for Adolescent Medicine présente son 32ième congrès annuel. Au programme, des conférences, plus de 40 ateliers, des présentations de recherche, plus de 18 sessions de dialogue sur un thème. Inscription, avant le 29 février 2000, avec repas au coût de 575\$ US pour MD et 500\$ US pour non MD.

Pour information:

SAM  
1916 NW Copper Oaks Circle  
Blue Springs, Missouri 64015  
Téléphone: 816-224-8010  
Télécopieurs: 816-224-8009.

## **“Au delà des frontières: recherches et actions pour le 3ième millénaire”**

X symposium international de victimologie, Montréal, 6-11 août, 2000

Le nouveau millénaire sera marqué par le 15ième anniversaire de la déclaration des principes fondamentaux de justice pour les victimes de crime et d'abus de pouvoir par les Nations-unies. Où en sommes-nous? Vous êtes invités à un examen critique de plusieurs thèmes à propos des victimes: prévention, relation, intervention, etc.

Pour informations:

X congrès international de victimologie –  
JPdL Conventions,  
1555 rue Peel, suite 500  
Montréal Québec, H3A 3L8  
Télécopieur: 514-287-1248  
e-mail: [info@victimology-2000.com](mailto:info@victimology-2000.com)



## Des enfants et des adolescents en santé après l'an 2000

La Société canadienne de pédiatrie, L'Institut canadien de la santé infantile et l'Académie canadienne de pédopsychiatrie vous invitent à **Des enfants et des adolescents en santé après l'an 2000**, un congrès de cinq jours qui aura lieu à Ottawa du 14 au 18 juin 2000.

**Des enfants et des adolescents en santé après l'an 2000** sera un événement entièrement canadien qui donnera lieu à l'élaboration d'une vision à promouvoir et à mettre en œuvre dans tous les secteurs. Ce sera la principale rencontre sur la santé des enfants et des adolescents au Canada en l'an 2000. Le congrès vise à :

- rassembler des praticiens de tous les secteurs intéressés par la santé et le bien-être des enfants et des adolescents;
- relier la prévention et la promotion de la santé avec les soins et les traitements et donner une occasion de diffuser les résultats des recherches;
- élaborer une vision pour les enfants et les adolescents au Canada au cours du prochain millénaire.

Grâce à des ateliers, à des séances par affiches, à des présentations, à des séances plénières et à des expositions, nous explorerons des enjeux sur des thèmes comme :

- les déterminants de la santé,
- l'éducation et la santé,
- l'accès aux soins,
- les influences de l'environnement sur la santé et le développement des enfants et des adolescents,
- les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux.

Puisque le congrès possédera une large portée, nous désirons faire participer le plus d'intervenants possible. Plusieurs organisations participantes ont contribué à la mise sur pied du programme scientifique et se sont assurées d'y faire figurer tous les secteurs reliés à la santé et au bien-être des enfants et des adolescents.

Pour information :

**La secrétariat d'après l'an 2000**  
a/s Société canadienne de pédiatrie  
100-2204 chemin Walkley  
Ottawa ON K1G 4G8  
Courriel : apres2000@cps.ca

## Neuvième conférence internationale sur les troubles alimentaires

Évaluer le passé, imaginer le futur.

Du 4 au 7 mai 2000, New York Hilton and Towers.

L'Académie des troubles alimentaires prépare la neuvième conférence internationale sur les troubles alimentaires qui aura lieu **en anglais** à New York. Elle envoie un message à tous ceux qui souhaiteraient soumettre une proposition d'atelier ou de poster .

Pour plus d'information, veuillez contacter :

Academy for Eating Disorders  
6728 Old McLean Village Drive  
Mc Lean, VA 22101-3906  
Tel : (703) 556-9222  
Fax : (703) 556-8729  
Email : aed@degnon.org  
Web : www.acadeatdis.org

## Devenir citoyen, un défi pour tous!

25<sup>ème</sup> congrès international annuel de l'AQETA sur les troubles d'apprentissage, les 16, 17 et 18 mars 2000 à l'hôtel Le Reine Elizabeth, Montréal.

Le plus important congrès en adaptation scolaire au Canada. L'AQETA invite tous les intervenants en adaptation scolaire, enseignants, directeurs, orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues scolaires, conseillers en orientation, orthophonistes, parents, psychiatres, travailleurs sociaux et adultes ayant des troubles d'apprentissage, à l'activité de formation et de réseautage la plus reconnue. Le congrès dure trois jours, il comprend une soixantaine d'ateliers interactifs et pratiques. Une centaine de conférencières et conférenciers réputés ont été invités. Le prix du congrès

est de 355\$ pour les trois jours, 255\$ pour deux jours et 175\$ pour un jour, si l'inscription est reçue avant le 31 décembre 1999, sinon les prix augmenteront de 25% pour les inscriptions reçues après cette date.

Informations :

AQETA  
Tél: (514) 847-1324  
Fax: (514) 281-5187  
Email: aqeta@sympatico.ca  
Site Web: <http://educ.queensu.ca/~Ida/aqeta>

## S'entendre pour agir

Premier congrès international de la francophonie en prévention du suicide

Le congrès est présenté par l'Association québécoise de suicidologie conjointement avec le Centre de prévention du suicide de Québec, le Centre de recherche et d'intervention sur le suicide et l'euthanasie (CRISE) de l'UQAM et parrainé par l'Association internationale pour la prévention du suicide. Ce congrès donnera la parole aux experts du monde francophone sur différents thèmes reliés au suicide tel que : le phénomène du suicide, suicide et culture, la prévention du suicide, suicide et médias... Le congrès aura lieu en avril 2000.

Pour plus d'information, veuillez contacter :

Association québécoise de suicidologie  
800 St-Joseph est  
Montréal (Québec) Canada  
H2J 1K4  
Tel: (514) 528-5858  
Fax: (514) 528-0958  
Email: [suicide@cam.org](mailto:suicide@cam.org)

**Le temps de renouveler votre adhésion à  
l'ACSA est arrivé !  
Faites-le maintenant !**



# Articles

## Adolescence et pouvoir: Quel bogue???

Pierre Chartrand, Danièle Delorme, Martin Benny et le comité section Québec de l'ACSA.

Ce texte a été présenté en introduction de l'atelier de réflexion sur le pouvoir et les adolescents, lors du colloque de l'ACSA, mai 1999. Nous le soumettons aux lecteurs et nous espérons qu'il pourra soulever des discussions et des réflexions dans vos milieux.

Plongés dans la pratique, les intervenants-jeunesse sont quotidiennement confrontés à des demandes d'aide de parents et d'adolescents qui n'arrivent plus à résoudre leurs conflits. En effet, quel intervenant n'a pas entendu des adolescents crier haut et fort :

C'est moi qui décide!  
J'ai ben l'droit!  
J'te dis-tu quoi faire moi?  
T'as pas d'affaire à me contrôler!  
Mon opinion est aussi importante que la tienne!  
Pis toi, tu l'fais ben!

D'autre part, on entend des parents qui s'avouent, sur un ton perplexe :

J'le sais pu comment y parler...  
J'ai peur de le brimer, mais j'peux pu endurer ça!  
J'me d'mande si j'suis trop sévère?  
Y'a tu l'droit de lâcher l'école, j'ai tu un mot à dire là d'dans?  
J'ai tout essayé, j'ai fait c'que j'ai pu, la vie va s'en charger...  
Qu'est-ce que tu veux que je fasse, de toute façon, il va le faire pareil...

Toutes ces phrases nous renvoient à la notion de pouvoir. Qui doit prendre les décisions, quelles sont les responsabilités de chacun, où commence l'autorité, où finit la négociation? Comme si notre époque se définissait par l'absence de points de repères en la matière. Le résultat est peu enviable : les adolescents bai-

gnent dans l'insécurité, les parents nagent dans l'ambivalence et souvent, coincés entre les deux, les intervenants rament dans ces eaux troubles. quelle galère!

En tant qu'intervenant nous devons aider les familles à se donner des points de repères quant au rôle du parent, aux limites à donner à l'adolescent. Nous devons accompagner les adolescents et les aider à démêler l'acceptable de l'inacceptable, le normal du pathologique. Pour y arriver, nous devons d'abord répondre pour nous-mêmes à plusieurs questions.

Que s'est-il donc passé pour que les ados ne reconnaissent plus les limites, que les parents ne sachent plus les établir et que les intervenants n'aient plus de réponses à offrir devant toute cette confusion? Dans sa recherche de nouvelles façons d'interagir avec les adolescents, notre société aurait-elle jeté le bébé avec l'eau du bain? Ce serait bien dommage, puisque l'adolescence émerge encore et toujours de l'enfance.

Nous avons consulté plusieurs intervenants-jeunesse à qui nous avons posé la question du pouvoir et de l'adolescence. La notion de pouvoir a presque unanimement suscité celle de la responsabilité. Qu'est-ce qui sous-tend cette équation pouvoir = responsabilité?

Donner du pouvoir aux ados, est-ce exiger de leurs parts qu'ils prennent leurs responsabilités? Dans un tel cas, il faut se poser sérieusement la question, qu'est-ce que nous souhaitons qu'ils exercent vraiment : leurs responsabilités ou le pouvoir?

Si on se posait la question autrement : que la confrontation au pouvoir pourrait appartenir aux ados, alors que la responsabilité appartiendrait aux adultes. Si l'exercice du pouvoir d'un ado était directement relié à l'exercice de la

responsabilité parentale. La question que nous nous posons ici est de savoir s'il y aurait désengagement des parents au nom de l'autonomie et de la responsabilisation des enfants? Le parent perd ainsi son rôle d'autorité morale pour se situer sur le même pied d'égalité que son adolescent, devenant un de ses nombreux amis. Comment dans les circonstances un adolescent peut-il faire l'apprentissage du pouvoir si l'objet de sa contestation n'a plus d'autorité sur lui? Est-ce là des pratiques qui visent à responsabiliser les adolescents ou sommes-nous en train de justifier notre absence, notre démission??? Voilà des questions qui risquent de susciter de nombreux débats.

Une chose cependant risque de faire l'unanimité parmi nous : du pouvoir de respirer par lui-même jusqu'au pouvoir d'assumer pleinement sa vie, l'être humain acquiert, jour après jour, un peu plus de pouvoir. Mais comment ce pouvoir se développe-t-il?

Le pouvoir se donne-t-il comme on donne de l'amour?

Le pouvoir se transmet-il comme on transmet des valeurs?

Le pouvoir se prend-il comme on prend sa liberté?

Le pouvoir se négocie-t-il comme on négocie un contrat?

Le pouvoir se partage-t-il comme on partage un territoire commun?

Le pouvoir s'arrache-t-il, comme on arrache une victoire à un adversaire?

Comment acquiert-on du pouvoir?

Pour que notre débat soit complet, il nous faut aussi poser la question des espaces de pouvoir. En tant qu'intervenant, quels lieux de pouvoir reconnaissons-nous aux adolescents? Quel(s) pouvoir(s) privilégions-nous auprès des adolescents : le pouvoir sur soi ou le pouvoir col-

lectif, l'empowerment ou l'exercice du rôle de citoyen, ou les deux? Le pouvoir est-il possible sans argent dans une société de plus en plus néo-libérale? Le suicide est-il en voie de devenir l'exercice d'un pouvoir suprême pour les adolescents? La tragédie de Littleton au Colorado, vous suscite-t-elle des réflexions, des commentaires, y voyez-vous un lien avec l'exercice du pouvoir par les adolescents? En tant qu'intervenant, sommes-nous interpellés par ces questions? Comment orientons-nous nos interventions? Comment nous positionnons-nous face à l'exercice du pouvoir par les adolescents en cette fin de siècle?

Nous tenons à vous rassurer tout de suite : personne ne peut répondre à toutes ces questions. Il s'agit plutôt de faire avancer la réflexion, de partager des points de vues, de dégager peut-être certains consensus et d'observer sans doute quelques divergences.

En résumé, les questions qui surgissent de notre réflexion au comité de la section Québec de l'ACSA en préparation à ce colloque sur *pouvoir et adolescence*:

Y a-t-il un débalancement du partage du pouvoir entre les parents et les adolescents d'aujourd'hui?

Doit-on parler de crise de l'autorité initiée par les adolescents ou de désengagement massif de la part des parents?

Comment se transmet le pouvoir entre les générations dans la société contemporaine?

Quels sont les espaces de pouvoir que nous accordons aux adolescents?

En tant qu'intervenant, favorisons-nous un pouvoir individuel, collectif, ou les deux?

Comme vous pouvez le constater, le débat est donc lancé, à vous la parole.

**Le temps de renouveler votre adhésion à  
l'ACSA est arrivé !  
Faites-le maintenant !**



## Le point de vue des adolescents sur le pouvoir

Étude exploratoire

Mélanie M. Gagnon, Étudiante au doctorat en psychologie,  
Jean-Yves Frappier, MD, et comité section Québec de l'ACSA

Qu'est-ce que le pouvoir? Les jeunes ont-ils du pouvoir et comment le prennent-ils? En veulent-ils davantage? Comment, en tant qu'adultes (intervenants, parents), transmettre du pouvoir aux adolescents? Est-il important pour les jeunes d'avoir du pouvoir? Quel genre de pouvoir veulent-ils? Tant de questions sans réponses simples.

Dans le cadre du Colloque *Adolescence et pouvoir : un bogue de l'an 2000?*, tenu le 7 mai 1999, un comité de plusieurs intervenant(e)s a tenté d'y répondre en formulant réflexions, questionnements, préoccupations. La question du pouvoir des adolescents a généré plusieurs discussions, entretenues par des adultes essayant d'y voir plus claire. Mais, qu'en pensent les jeunes? C'est sur cette dernière question que l'idée d'interroger directement les adolescents a émergé. L'objectif s'avérait donc simple, consulter directement les jeunes afin de connaître leur opinion à propos de la question du pouvoir.

### Méthodologie

De nature exploratoire, un questionnaire comprenant cinquante et une questions fermées et

quatre questions ouvertes a été élaboré afin d'en connaître davantage sur certains aspects du pouvoir à l'adolescence.

Des adolescent(e)s provenant de quatre écoles secondaires de l'Île de Montréal, d'une maison de jeunes ainsi que d'une clinique de santé ont répondu au questionnaire. La majorité des jeunes provenant des quatre écoles secondaires ont été questionné en classe, alors qu'une minorité font partie de conseils étudiants et de jeunes organisateurs. L'échantillon est composé de 476 adolescents, 208 garçons et 268 filles, âgés entre 11-19 ans (moyenne de 16 ans). Étant donné l'échantillonnage qui ne se voulait pas obligatoirement représentatif, il est difficile de généraliser les résultats à l'ensemble de la population d'adolescent(e)s. Toutefois, l'observation des résultats permet d'avoir un aperçu intéressant de l'opinion d'un ensemble de jeunes sur la question du pouvoir.

La plupart des questions étaient fermées et se répondaient donc à l'aide d'une échelle de 1 = accord à 5 = désaccord. On présente, dans les résultats, la cote moyenne, compilée en additionnant, pour chaque question, le nombre de 1, de 2, de 3 etc. et en divisant par le nombre d'adolescents qui ont répondu.

Caractéristiques de l'échantillon		
Tu es de sexe?	masculin	208 (44%)
	féminin	268 (45%)
Quel âge as-tu?	11 12 13	10%
	14 15	27%
	16 17	63
Quel est ton niveau scolaire?	Primaire	4 (0.8%)
	Secondaire I	53 (11%)
	Secondaire II	51 (11%)
	Secondaire III	58 (12%)
	Secondaire IV	115 (24%)
Est-ce que...	Un de tes parents est né au Canada?	51 (11%)
	Tes deux parents sont nés au Canada?	277 (58%)
	Aucun de tes parents est né au Canada?	147 (31%)
Provenance des adolescents	Conseils étudiants	20 (4%)
	Groupes classes	334 (70%)
	Clinique santé	35 (7%)
	Maison de jeunes	15 (3%)
	Jeunes organisateurs	72 (15%)

<b>Échelle d'évaluation pour chacune des questions:</b> <b>En désaccord    1    2    3    4    5    En accord</b>	<b>Cote-Moyenne</b>
<b>Vie scolaire</b>	
1. Dans l'ensemble, les professeurs qui m'enseignent respectent l'opinion de tous les élèves.	3.28
2. À l'école, je suis capable d'exprimer mes préférences.	3.74
3. L'école m'aide à développer mon sens des responsabilités.	3.39
4. L'école encourage les élèves à se faire leur propre opinion.	3.04
5. L'école m'aide à prendre du pouvoir sur ma vie	3.06
6. L'école fonctionne sur un mode démocratique.	2.93
7. Je peux exprimer mon désaccord à l'école.	3.02
8. Discuter avec les adultes de l'école m'aide à me faire une opinion plus solide sur un sujet donné.	3.28
9. À certains égards, le code de vie de l'école limite injustement la liberté des élèves.	3.62
10. Le conseil étudiant de mon école a du pouvoir.	2.56
11. Les professeurs et le personnel scolaire contribuent à ce que les élèves de différents groupes culturels se respectent mutuellement.	3.64
12. Je suis impliqué(e) dans des activités parascolaires (exemples : sport, théâtre).	3.06
13. Je suis impliqué(e) au niveau de la vie étudiante à l'école (exemple : association).	2.29
14. Dans mes cours, je peux exprimer librement mes points de vue.	3.26
15. Les professeurs encouragent la collaboration entre les élèves.	3.40
<b>Vie Familiale</b>	
16. Je peux exprimer mon désaccord face aux décisions que prennent mes parents à mon égard.	4.03
17. Mes parents m'aident à prendre du pouvoir sur ma vie.	3.86
18. Mes parents me laissent prendre des décisions.	3.99
19. Discuter avec mes parents m'aide à me faire une opinion plus solide sur un sujet donné.	3.68
20. À la maison, je suis capable d'exprimer mes préférences.	4.31
21. Mes parents me laissent libre de choisir mes activités.	4.36
22. Mes parents me laissent libre de choisir mes ami(e)s.	4.30



<b>Relations avec les pairs</b>	
23. Mon groupe d'amis m'aide à prendre du pouvoir sur ma vie.	4.46
24. Mon groupe d'amis est considéré comme ayant du pouvoir.	3.08
25. Je sens que j'ai du pouvoir lorsque je suis avec mon groupe.	3.22
26. J'agis différemment lorsque je suis avec mon groupe et lorsque je suis seul(e).	2.70
27. Je me sens libre de parler et d'agir dans mon groupe.	4.33
28. Mon groupe fait parfois une pression pour que j'aie les mêmes opinions que le groupe.	2.13
<b>Relations avec les adultes et les médias</b>	
29. Dans la société, les adultes ont plus de pouvoir que les jeunes.	4.14
30. Les médias, la télévision m'aident à prendre du pouvoir sur ma vie.	2.41
31. Je crois que les adultes ne nous écoutent pas assez.	3.64
32. Je préfère résoudre mes problèmes moi-même plutôt que d'en parler avec un adulte.	3.52
33. De façon générale, je fais confiance aux adultes.	3.24
34. Je trouve important de lire le journal ou d'écouter les nouvelles afin de me tenir au courant des événements touchant l'actualité.	3.58
<b>Crois-tu que tu as du pouvoir :</b>	
35. À l'école	2.88
36. À la maison	3.73
37. Avec tes ami(e)s	3.65
38. Dans la société	2.59
39. Sur ta vie	4.42
<b>Crois-tu que du pouvoir t'est transmis par :</b>	
40. Tes parents	3.46
41. Tes frère(s) et/ou soeur(s)	2.76
42. Tes ami(e)s	3.18
43. Tes professeurs à l'école	2.35
44. Les médias	2.16
45. Un autre adulte significatif	2.77

<b>Lorsque tu penses au pouvoir quel mot te vient en tête (tu peux cocher plusieurs réponses)?</b>		
<b>Mots</b>	<b>Total</b>	<b>Différences garçons vs filles</b>
Argent	63%	75% vs 55%
Politique	40%	43% vs 37%
Guerre	22%	28% vs 18%
Information	28%	34% vs 24%
Agressivité	20%	25% vs 16%
Compromis	13%	Aucune
S'exprimer	57%	44% vs 68%
Se battre	25%	31% vs 21%
Discuter	35%	30% vs 38%
Gagner	46%	52% vs 41%
Liberté	64%	60% vs 67%
Stress	6%	Aucune
Bonheur	37%	Aucune
Insécurité	6%	Aucune
Valorisation	29%	Aucune

<b>Échelle d'évaluation pour chacune des questions:</b>						
<b>(moins) En désaccord</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>En accord (plus)</b>
<b>Questions</b>						<b>Cote Moyenne</b>
46. Penses-tu que les jeunes ont du pouvoir?						2.73
47. Crois-tu que les adultes laissent du pouvoir aux jeunes?						2.41
48. Est-il important pour toi que les adultes te laissent du pouvoir?						4.35
49. Est-il important pour toi de te sentir écouté par les adultes?						4.21
50. Par rapport aux autres jeunes, as-tu plus ou moins de pouvoir?						3.36

<b>51. Est-ce que tu as déjà influencé une autre personne au point de changer quelque chose?</b>		
<b>Personne</b>	<b>Total %</b>	<b>Garçons vs filles</b>
Un ami	82%	idem
Tes parents	50%	idem
Un professeur	19%	25% vs 15%
La direction de l'école	9%	idem
Un employeur	8%	12% vs 6%
Un adulte significatif	24%	28% vs 20%



### En général penses-tu que tu as du pouvoir?

Si OUI (62%) Qu'est-ce que ça te fait d'avoir du pouvoir?

Catégories de réponses	% TOTAL
Liberté de décisions	22%
Liberté d'expression	19%
Confiance en soi	17%
Indifférence	13%
Leadership	10%
N'aime pas ça	0.7%
Valorisation	19%

Si NON (38%) Qu'est-ce que ça te fait de ne pas avoir du pouvoir?

Catégories de réponses	% TOTAL	Garçons vs filles
Indifférence	51%	46% vs 55%
Se sent dominé	22%	idem
Colère	11%	idem
Se sent rejeté	8%	idem
Désir en avoir plus	4%	2% vs 7%
Se sent pas respecté	4%	7% vs 1%

\*\* Une partie seulement des répondants ont donné des commentaires à ces deux questions ouvertes

### Quels pouvoirs aimerais-tu que les adultes te permettent d'exercer?

Catégories de réponses	% TOTAL	Garçons vs filles
Liberté de décisions	58%	aucune
Liberté d'expression	26%	aucune
Aucun	5%	aucune
Respect, compréhension	4%	aucune
L'argent	3%	6% vs 1%
Liberté politique	3%	aucune
La confiance	1%	aucune

### Dans ta vie, comment prends-tu du pouvoir?

Catégories de réponses	% TOTAL	Garçons vs filles
S'exprimer	29%	24% vs 33%
Prendre sa place	27%	aucune
Liberté de décisions	16%	10% vs 20%
Acquérir des connaissances	12%	16% vs 9%
Respect	6%	aucune
N'en prend pas	4%	aucune
Introspection	3%	aucune
Mettre de la pression	3%	6% vs 1%

\*\* Une partie seulement des répondants ont donné des commentaires à ces deux questions ouvertes

### Autres différences garçons—filles

Pour les questions fermées (1 = en désaccord vs 5 = en accord), l'observation des cotes extrêmes a permis d'identifier certaines différences entre les sexes.

Pour la cote 1 (« Je suis en désaccord »), deux questions sont ressorties, soit:

Questions	Garçons vs filles
13. Je suis impliqué(e) au niveau de la vie étudiante à l'école (exemple : association).	43% vs 52%
28. Mon groupe fait parfois une pression pour que j'aie les mêmes opinions que le groupe.	35% vs 54%

Un regroupement des cotes 4 et 5 (« Je suis en accord ») a permis d'observer douze différences entre les deux sexes aux questions suivantes:

Questions	Garçons vs filles
3. L'école m'aide à développer mon sens des responsabilités.	45% vs 54%
Je peux exprimer mon désaccord à l'école.	33% vs 44%
11. Les professeurs et le personnel scolaire contribuent à ce que les élèves de différents groupes culturels se respectent mutuellement.	50% vs 63%
12. Je suis impliqué(e) dans des activités parascolaires (exemples : sport, théâtre).	41% vs 49%
15. Les professeurs encouragent la collaboration entre les élèves.	38% vs 53%
18. Mes parents me laissent prendre des décisions.	78% vs 67%
23. Mon groupe d'amis m'aide à prendre du pouvoir sur ma vie.	44% vs 57%
26. J'agis différemment lorsque je suis avec mon groupe et lorsque je suis seul(e).	38% vs 32%
27. Je me sens libre de parler et d'agir dans mon groupe.	78% vs 84%
31. Je crois que les adultes ne nous écoutent pas assez.	52% vs 60%
49. Est-il important pour toi que les adultes te laissent du pouvoir?	79% vs 88%
50. Est-il important pour toi de te sentir écouté par les adultes?	70% vs 83%

**Le temps de renouveler votre adhésion à  
l'ACSA est arrivé !**



## Commentaires généraux

L'analyse des résultats permet d'élaborer certains commentaires généraux s'appliquant aux jeunes de notre échantillon. Évidemment, ce ne sont que des observations, aucune conclusion définitive ne pouvant être tirée à ce stade.

1. Pour une majorité d'adolescent(e)s, le milieu familial semble être un lieu où d'une part, le pouvoir y est transmis et d'autre part, le pouvoir des jeunes y est utilisé, permis et même favorisé. En fait, les jeunes ont coté fort aux questions sous la rubrique « Vie familiale », pouvant laisser croire que les parents transmettent à leurs jeunes le pouvoir en leur permettant de s'exprimer et de prendre des décisions sur des aspects de leur vie, tels que les activités, les ami(e)s, etc. De plus, les parents ressortent comme étant les premiers transmetteurs du pouvoir aux jeunes, suivis en second des amis (questions 40 et 42).
2. Le groupe d'amis apparaît comme un facteur important dans la prise du pouvoir puisqu'il aide le jeune à prendre du pouvoir sur sa vie (question 23). D'ailleurs, à la question « Est-ce que tu as déjà influencé une autre personne au point de changer quelque chose? », la grande majorité des adolescent(e)s (82%) ont répondu avoir influencé un ami. Dans le même ordre d'idées, les jeunes semblent trouver, de façon générale, qu'ils ont autant de pouvoir que les autres adolescent(e)s (question 52).
3. Toutefois, dans la société, les adultes apparaissent comme ayant davantage de pouvoir que les jeunes (question 29) et il est important pour ces derniers que les adultes leur laissent du pouvoir (question 49).
4. Un résultat intéressant à mentionner est que plus de la moitié des jeunes pensent à argent, expression et liberté lorsqu'ils pensent au pouvoir.
5. L'école demeure un lieu où un certain pouvoir peut s'exercer, dans la mesure où les adolescent(e)s pensent au mot « s'exprimer » lorsqu'ils pensent au pouvoir et qu'une majorité semblent pouvoir s'exprimer à l'école.
6. Même si les données sont trop partielles, le groupe des jeunes organisateurs semblent se démarquer du reste sur une majorité de questions. Ils s'expriment et ont un sentiment de pouvoir.

## Observations selon l'implication des jeunes

Il nous a semblé intéressant d'extraire les différences et les similitudes entre les jeunes se disant très impliqués au niveau de la vie étudiante et ceux moins impliqués. Nous avons donc formé deux groupes à partir des réponses fournies à la question 13 : *Je suis impliqué(e) au niveau de la vie étudiante à l'école (exemple : association)*. Le groupe « impliqué » comprend tous les adolescent(e)s ayant coté 4 ou 5 à la question, alors que les « non impliqués » regroupent les jeunes ayant coté 1, 2 ou 3.

Près du quart des adolescent(e)s (47 garçons et 66 filles) se disent impliqués au niveau de la vie étudiante à l'école. Ce groupe ne diffère pas sur les variables sexe, âge et niveau scolaire. Toutefois, ce qui peut apparaître évident, les jeunes des conseils étudiants ainsi que les jeunes organisateurs sont davantage représentés par le groupe d'adolescent(e)s impliqué(e)s (soit 37% vs 14%).

À l'exception de la section sur la vie familiale, les jeunes impliqués ont coté majoritairement plus fort à toutes les questions comparative-ment aux adolescent(e)s moins impliqués. Les 2 groupes ont coté de façon similaire aux questions suivantes : 1) Dans l'ensemble, les professeurs qui m'enseignent respectent l'opinion de tous les élèves; 9) À certains égards, le code de vie de l'école limite injustement la liberté des élèves; 27) Je sens que j'ai du pouvoir lorsque je suis avec mon groupe; 32) Je préfère résoudre mes problèmes moi-même plutôt que d'en parler avec un adulte; et finalement, 39) Crois-tu que tu as du pouvoir sur ta vie? Ainsi, le pouvoir de ces jeunes impliqués ressort à l'école, dans leur relation aux médias de même qu'avec les adultes en général. Cependant, il est intéressant de noter qu'au niveau de la vie familiale, il n'y a pas de différence. Cela dit, il semblerait qu'à la maison, les jeunes, impliqués ou non, sentent qu'ils ont du pouvoir.

De plus, alors que la grande majorité des adolescent(e)s mentionnent avoir déjà influencé un ami au point de changer quelque chose, un nombre plus important de jeunes impliqués, comparativement aux non impliqués, ont affirmé avoir eu une influence sur leurs parents

(62% vs 46%), un professeur (25% vs 18%), la direction d'école (14% vs 7%) et sur un adulte significatif (30% vs 21%). Ceci permet de supposer que ce groupe d'adolescent(e)s impliqués prennent plus de place ou leur place auprès des adultes.

Enfin, la liberté d'expression semble être un élément fort important pour ces adolescents impliqués. Lorsque ces derniers pensent au pouvoir ils pensent (pour 68%) à la capacité ou à la possibilité de s'exprimer. D'ailleurs, c'est « par l'expression » qu'ils se disent être en mesure de prendre du pouvoir dans leur vie. Malgré la différence face à la question de pouvoir entre les deux groupes de jeunes, ceux-ci ne diffèrent guère quant aux pouvoirs qu'ils aimeraient que les adultes leur permettent d'exercer. Donc, peu importe le niveau d'implication dans la vie étudiante des adolescent(e)s, la majorité d'entre eux désirent exercer certaines formes de pouvoir dont *la liberté de décision*.

### Ceux qui disent avoir plus de pouvoir par rapport aux autres

Suite aux observations précédentes, il nous a paru d'intérêt de comparer les étudiants selon leur réponse à la question 52 : *Par rapport aux autres jeunes, as-tu plus ou moins de pouvoir?* Ainsi, deux groupes ont été formés, un premier regroupant les jeunes croyant avoir moins de pouvoir que les autres (cotes 1, 2 et 3) et un second comprenant les adolescent(e)s disant en avoir plus (cotes 4 et 5).

Les résultats nous indiquent que 40% des adolescent(e)s (81 garçons et 106 filles) estiment avoir plus de pouvoir par rapport aux autres jeunes. Aucune différence significative ne ressort entre les deux groupes sur les variables âge et niveau scolaire.

Certains résultats fort intéressants méritent d'être mentionnés plus en détails. D'abord, les jeunes disant avoir plus de pouvoir ont coté

relativement plus fort sur la majorité des questions. Il est important de noter que des différences importantes se retrouvent dans la section vie familiale, relation avec les pairs ainsi que relation avec les adultes et les médias. Donc, les jeunes qui affirment avoir plus de pouvoir que les autres, estiment avoir plus de pouvoir dans toutes les sphères de leur vie, à l'exception du milieu scolaire qui ne diffère pas beaucoup d'un groupe à l'autre.

Aussi, ces jeunes croient davantage que les autres adolescent(e)s que les adultes leur laissent du pouvoir. Donc, non seulement ils mentionnent en avoir plus, mais ils estiment qu'on leur en laisse plus. De plus, un nombre plus élevé d'entre eux affirment avoir influencé un ami, leurs parents, un professeur, la direction de l'école, un employeur de même qu'un adulte significatif au point d'avoir changé quelque chose.

Ces adolescent(e)s croyant posséder plus de pouvoir par rapport aux autres, affirment que le fait d'avoir du pouvoir les valorise. Toutefois, ils se sentent davantage dominés et rejetés lorsqu'ils n'en ont pas. Ces jeunes mentionnent qu'ils prennent ce pouvoir particulièrement en faisant leur place dans la vie.

Enfin, un plus grand nombre d'adolescent(e)s qui évaluent avoir plus de pouvoir par rapport aux autres jeunes, affirment que du pouvoir leur est transmis par les parents, frères et sœurs, adulte significatif, et qu'ils sont en mesure de l'exercer dans leurs différents milieux de vie.

### Conclusion

De manière sommaire, il ressort de ces résultats que le pouvoir est intimement lié à la capacité de s'exprimer chez les adolescents de l'étude. Pouvoir s'exprimer est une des caractéristiques fondamentales de la démocratie. Pouvoir signifie aussi capacité de prendre des décisions. Le pouvoir chez les adolescents consultés est plus lié à la vie familiale qu'à



## Adolescence et école: le pouvoir sur sa vie

Hélène Asselin, Psychologue. Direction santé publique Montréal centre; François Despatis, Conseiller pédagogique, École Jean Grou; Moshen Rondhani, psychoéducateur, École secondaire Évangéline; Michèle Hékémi, enseignante, École secondaire Roberval.

### Le sentiment de pouvoir

La perception qu'un élève possède de ses compétences occupe une place primordiale dans la formation de son sentiment de valeur personnelle, que celui-ci soit général ou spécifique au domaine académique. Plusieurs études ont mis en évidence certaines composantes essentielles du processus de formation des perceptions de ses compétences. La maîtrise des habiletés requises pour réaliser la tâche constitue une première composante. A ce niveau, on accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage des stratégies nécessaires à l'exécution du travail. La seconde composante concerne les principaux facteurs psychologiques exerçant un rôle dans l'actualisation des habiletés. Ces facteurs agissent à titre d'éléments motivationnels qui incitent au désir ou à la crainte de s'actualiser. Finalement, l'environnement, de par les expériences et le soutien qu'il fait vivre, les valeurs qu'il privilégie, les modes et les rétroactions qu'il offre, constitue une dernière composante importante.

L'apprentissage de stratégies réfère à l'acquisition des méthodes nécessaires pour réaliser un travail. Il importe de montrer aux élèves « comment apprendre », soit : les questions pertinentes à se poser devant un travail, les démarches pour planifier sa réalisation, les stratégies pour résoudre les problèmes et les moyens d'évaluer de façon constructive les résultats de son travail. L'hypothèse mise de l'avant stipule que lorsqu'un élève maîtrise les processus mentaux nécessaires à la réalisation d'une tâche, il devient davantage compétent et autonome pour la réaliser. De nombreuses études ont montré l'efficacité de telles méthodes, particulièrement chez les élèves en difficulté.

Parmi les facteurs psychologiques influant sur la perception des compétences, les croyances générales qu'entretient l'élève quant à son pouvoir sur sa réussite scolaire et sur sa vie en général (locus de contrôle) occupent une place

importante. Ceux qui perçoivent dans leur réussite une part de responsabilité personnelle, ont un sentiment de valeur personnelle plus élevé. De la même façon, les élèves qui croient en leur responsabilité d'influencer leur apprentissage scolaire, participent davantage en classe et ont un rendement académique supérieur. Leurs attitudes et leurs sentiments de pouvoir sont davantage reliés à leur rendement académique que ne le sont d'autres facteurs tels que leurs caractéristiques personnelles, celles de leur enseignant ou certains aspects du curriculum. À l'inverse, les élèves persuadés qu'ils n'ont pas de pouvoir sur leur apprentissage scolaire sont davantage passifs, soumis et inattentifs.

La perception d'être capable de réussir une tâche (perception d'autoefficacité) est tout aussi essentielle. Celle-ci fait référence à une tâche future spécifique alors que la croyance en son pouvoir (locus de contrôle) est générale et concerne les actions passées, présentes et futures. Les études indiquent que la perception qu'a l'élève, d'efficacité avec laquelle il peut réaliser une tâche particulière, est prédictive des sentiments qu'il ressentira. Elle influencera son choix d'activités pour réaliser la tâche de même que ses efforts, sa persistance et sa performance, particulièrement dans les situations plus difficiles et dans celles où le stress est élevé.

Les causes auxquelles l'élève attribue ses succès et ses échecs, constituent des facteurs médiateurs importants de ses attentes de succès et de ses sentiments. Les causes invoquées peuvent être analysées en fonction de leur origine (interne ou externe), du contrôle personnel perçu et de leur stabilité, dans le temps. Certains types d'attribution ont été associés à une motivation positive à se réaliser. Les performances attribuées à des causes internes, contrôlables et instables produisent des réactions affectives plus intenses. Lorsque l'élève attribue ses succès à son habileté grandissante

et ses échecs au manque d'effort ou à l'utilisation de mauvaises stratégies, il demeurera probablement motivé à réussir car ces facteurs sont instables et sous son contrôle. Toutefois, s'il attribue ses échecs à son manque d'habileté et ses succès à la chance ou au hasard, sa motivation risque de diminuer.

Le contexte environnemental dans lequel l'élève est placé influence également ses perceptions quand à sa compétence et, conséquemment, son sentiment de valeur personnelle. De nombreuses recherches ont fait ressortir l'influence du mode d'enseignement, des rétroactions et de la perception qu'a l'élève des attentes de son enseignant à son égard. Des changements dans ces domaines peuvent affecter l'ensemble des élèves de la classe.

Violaine Ayotte 1996. Le développement du concept de soi, de l'habileté à résoudre des problèmes et du soutien social chez les élèves de premières secondaires. Programme expérimental. Direction de la santé publique de Montréal-centre. Page 34-35.

### Historique du programme

En 1992-1993, nous avons traduit, expérimenté et évalué un programme visant à améliorer le concept de soi des jeunes (Reasoner, 1982), dans une école primaire de la région de Montréal. Nous avons également expérimenté et évalué, auprès d'une école secondaire pour jeunes décrocheurs, un programme similaire (Reasoner, 1991). Un devis quasi-expérimental de type pré-test/post-test avec groupe témoin non-aléatoire a été privilégié pour l'évaluation d'impact de chacun de ces programmes. Les résultats ont été fort positifs (Ayotte 1995, 1996). Des gains importants sont ressortis au niveau des dimensions académiques et sociales

du concept de soi au primaire et au niveau du concept de soi général, au secondaire. Suite à ces résultats, nous avons adapté et bonifié chacun des programmes. La version française destinée aux écoles primaires est actuellement publiée (Reasoner, 1995).

Au secondaire, nous avons construit un programme en ciblant de façon plus spécifique certaines dimensions du concept de soi, en insérant le processus de résolution de problèmes et le soutien académique, affectif et social. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de nombreux articles scientifiques et des programmes suivants : Bean (1992), Pope (1988) et Reasoner (1991) pour le concept de soi; Weissberg (1990) pour la résolution de problèmes; Bennett et coll. (1991), pour l'apprentissage coopératif et le soutien informel.

Une seconde étude-pilote a été réalisée, en 1994-1995, dans deux classes de 1ère secondaire de deux écoles secondaires montréalaises, afin d'évaluer les outils didactiques et leur processus d'application. Celle-ci a été conduite de concert avec la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM). L'évaluation s'est poursuivie en 1995-1996 auprès d'élèves de 1ère secondaire d'une école de la CEPGM.

En 1996-1997, une autre étude expérimentale a été menée dans cinq écoles montréalaises auprès d'élèves de niveau première secondaire avec un statut socio-économique classe' moyen ou sous la moyenne et avec des influences ethniques diverses. Vingt enseignants(es) ont appliqué le programme. Les élèves du groupe expérimental et ceux d'un groupe témoin (de quatre autres écoles) ont été testés au début puis à la fin de l'année scolaire.

### Expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée dans une cinquantaine de classes de la commission scolaire du Grand Montréal, de la commission scolaire des écoles catholiques de Montréal et de la commission scolaire de Sainte-Croix entre 1991 et 1997.



## Suite à l'expérimentation :

Les enseignants disent\*

Avoir apprécié leur expérience	85%
En avoir retiré des bénéfices personnels	70%
En avoir retiré des bénéfices professionnels	
· Relation/élèves	95%
· Compréhension/élèves	90%
· Rétroactions/élèves	90%
· Approches pédagogiques	79%
· Gestion de classe	68%

\*Commentaires écrits des 20 enseignants qui ont appliqué le programme en 1996-1997.

---

## Buts du programme

Habiliter les élèves à construire leurs concepts de soi général, académique, social et leur stabilité émotionnelle.

Habiliter les élèves à résoudre leurs problèmes académiques et sociaux.

Habiliter les élèves à s'entraider au niveau académique et social.

## Aperçu du programme d'activités pour les élèves

<b>Chapitre 1</b>	<b>Le sentiment de sécurité psychologique</b> Vivre en confiance dans l'environnement Percevoir positivement le programme scolaire (2 leçons – 3 feuilles d'activités)
<b>Chapitre 2</b>	<b>Le sentiment de pouvoir</b> Enrichir son concept d'intelligence Reconnaître son processus d'attribution (3 leçons – 6 feuilles d'activités)
<b>Chapitre 3</b>	<b>Le sentiment de soutien académique et social</b> Avoir un groupe de soutien Participation active au sein d'une équipe (3 leçons – 8 feuilles d'activités)
<b>Chapitre 4</b>	<b>La poursuite de buts réalistes</b> Se projeter dans le futur immédiat et lointain Planifier le travail (2 leçons – 3 feuilles d'activités)
<b>Chapitre 5</b>	<b>La résolution des problèmes</b> Comprendre l'utilité des étapes cognitives Expérimenter chacune des étapes (8 leçons – 10 feuilles d'activités)



## Pour respecter l'estime de soi des élèves

Se respecter soi-même

Confirmer l'expérience subjective de l'élève puis, soutenir le processus de résolution de problèmes à l'aide de l'écoute active.

Favoriser le changement sans l'imposer

Avoir de l'autorité sans être autoritaire

Être ferme plutôt que rigide

Avoir davantage d'attitudes accueillantes que des jugements, moralisations, etc.

## Facteurs contribuant à créer un sentiment d'efficacité ou de compétence

### Facteurs reliés à l'élève

Les succès ou les échecs antérieurs ;

Les jugements portés par l'élève sur la difficulté de la tâche ;

Ses croyances quand aux causes de ses succès et de ses échecs passés ;

La perception qu'il a de son habileté dans un domaine donné (évolutive ou statique, forte ou faible) ;

Les expériences vicariantes, c'est à dire le fait d'avoir vu d'autres personnes réaliser une tâche efficacement ;

La persuasion verbale, ce qui signifie se faire dire qu'il peut réaliser efficacement une tâche ;

Les états physiologiques, comme la fatigue, le stress, le rythme cardiaque ;

L'estimation de la quantité d'efforts à déployer pour réussir efficacement ;

La perception de l'élève quant à sa capacité de réaliser efficacement une tâche selon le critère de réussite choisi ;

Les causes attribuées au succès ou à l'échec par rapport à la tâche qu'il vient de réaliser.

### Facteurs reliés à l'enseignement

L'entraînement à l'utilisation et à la gestion des stratégies, conjointement avec les interventions visant à aider l'élève à expliquer ses succès par des causes sur lesquelles il peut agir ;

L'indication du but ou de l'utilité de la tâche ;

L'incitation à la définition de buts, de normes ou de critères personnels pour évaluer la réalisation de la tâche ;

Le rappel des connaissances utiles et des ressources à la disposition de l'élève (aide, matériel,...) ;

Les commentaires sur les progrès et sur les causes de succès invoquées par l'élève (habileté grandissante, effort dans l'utilisation et la découverte des connaissances et des stratégies,...).

### Suggestions de livres

#### Pour les adultes qui désirent se parfaire comme personne :

Back R.G. et H. Goldberg, 1980. *L'agressivité créatrice*. Coll. Actualisation. Éd. Le jour.

Burns D.D., 1985. *Être bien dans sa peau*. Montréal : Éd. Héritage.

Dyer W., 1983. *Tirez vous-mêmes les ficelles*. Éd. De Mortagne.

Miller A., 1983. *Le drame de l'enfant doué*. PUF.

Miller A., 1988. *La souffrance muette de l'enfant*. Éd. Aubier.

Portelance C., 1991. *Relation d'aide et amour de soi*. Éd. du Cram.

Peck S., 1987. *Le chemin le moins fréquenté*. France Loisirs.

Steinem G., *Une révolution intérieure*. Inter édition.



**Pour les adultes qui s'intéressent aux adolescents :**

Archambault J. et R. Chouinard, 1996. *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Éd. Gaétan Morin.

Fugitt D.E.<sup>2</sup>, 1964. *C'est lui qui a commencé le premier*. Éd. Centre d'intégration de la personne.

Goupil G., 1990. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Éd. Gaétan Morin.

Hone G. et Mercure J. *Les ADOlescents, les encourager, les protéger, les stimuler* : Éd. Novalis.

Jacquard A., 1989. *C'est quoi l'intelligence ?*: Éd. petit point.

Lafortune L. et L. Saint-Pierre, 1984. *La pensée et les émotions en mathématiques, métacognition et affectivité*. Montréal : Éd. Logiques.

Leblanc, Dionne, Proust, Grégoire et Trudeau-Leblanc, 1998. *Intervenir autrement*. Éd. Les Presses de l'Université de Montréal.

Martin. L., 1994. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*. Montréal : CECM, service de la formation générale.

Monbourquette J., Ladouceur M. et Desjar-

dins-Proulx J. *Je suis aimable, je suis capable* : Éd. Novalis.

Ouvrage collectif, 1995. *La violence chez les jeunes*. Éd. Sciences et cultures Inc.

Tardif L., 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éd. Logiques.

Vitaro, Dobkins, Gagnon et Leblanc, 1994. *Les problèmes d'adaptation psycho-sociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Éd. Les Presses de l'Université du Québec.

**Pour les parents d'adolescents :**

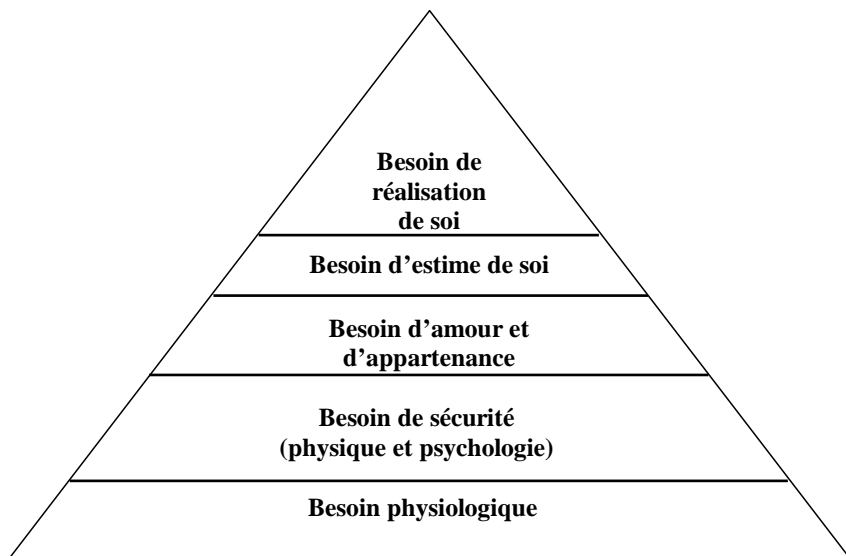
Cloutier R., 1994. *Mieux vivre avec nos adolescents*. Éd. Le jour.

Duclos G., Laporte D. et J. Ross, 1995. *Besoins, défis et aspirations des adolescents*. Montréal : Éd. Héritage.

Duclos G., Laporte D. et J. Ross, 1995. *L'estime de soi de nos adolescents : guide pratique à l'intention des parents*. Hôpital Sainte-Justine.

Dyer W., 1985. *Les 10 commandements pour réussir l'éducation de vos enfants*. Éd. Belford.

Lavigueur D., 1998. *Les parents à bout de souffle*. Éd. Québecor.



**Pyramide des besoins selon Maslow**

## Trousse prévention violence milieu scolaire (PINEL)

Le 21 mars 1996, la Fondation Docteur Philippe-Pinel procédait au lancement d'une trousse de prévention de la violence à l'intention de l'école secondaire. Il s'agit d'un outil pédagogique tout à fait novateur qui a été conçu à partir d'une approche écologique de la prévention de la violence. Favorisant une action qui influence les comportements, attitudes et valeurs individuelles et collectives, cette approche priorise également la connaissance des déterminants de la violence dans le but d'identifier des actions de prévention en lien avec les causes et les conséquences de cette violence. Les actions devront promouvoir des comportements et des valeurs pacifiques ainsi que des alternatives à la violence.

C'est dans cet esprit que nous avons décidé de créer une trousse de prévention de la violence à l'intention de l'école secondaire.

Présentée dans une mallette facile à transporter et vendue à un prix abordable, la trousse comprend un guide pédagogique, appelé vade-mecum, constitué de 37 fiches pédagogiques dont 23 s'intègrent facilement aux programmes pédagogiques des enseignants. On y associe du matériel d'animation pour chaque fiche pédagogique (vidéocassettes, acétates, questionnaires et travaux à l'intention des étudiants, etc...), des affiches thématiques, des documents de référence produits par des organismes du milieu de l'éducation et des exemples d'initiatives qui donnent des résultats positifs dans plusieurs écoles du Québec.

Cette trousse est destinée aux enseignants, aux professionnels, aux animateurs de la vie étudiante à la direction et aux élèves. Les principaux sujets traités sont la violence dans la culture (vidéo-clips), les médias et les jeux vidéo, la violence dans les relations amoureuses, des solutions au sexisme et à l'exclusion, des exemples de jeunes qui ont choisi de poser des actions pacifiques, la violence et le sport professionnel, la violence et la guerre et le suicide. Comment amener les élèves à rompre «la loi du silence», pour faire face aux situations de chantage, de menaces, de violence de

gangs? Comment aborder la question du vandalisme? Également à l'aide de certains textes classiques, les élèves apprennent à réagir aux mois qui tuent.

Les possibilités d'actions sont multiples et diversifiées. La démarche est progressive et s'adapte aux réalités de l'école, allant d'une semaine organisée par quelques amateurs, à un projet global permettant à la majorité du personnel, des parents, des élèves et du milieu communautaire de participer. Selon la motivation et le temps dont dispose chaque équipe-école, on y trouve les éléments d'un programme de prévention qui peut s'échelonner sur l'ensemble de l'année scolaire.

Le bilan de la violence et la mobilisation des principaux acteurs de l'école constituent la première étape. Suivra un plan de mesures d'urgence pour les écoles qui font face à des actes de violence physique. En dernière étape, La Fondation propose un plan d'action à long terme et suggère la création d'un comité permanent. Ce dernier procédera à l'évaluation des différentes situations de violence vécues dans l'école et proposera des activités telles qu'un centre d'aide pour les parents, des mesures pour améliorer l'environnement de l'école, un programme de soutien entre pairs pour favoriser l'entraide et la résolution de conflits chez les élèves et des moyens pédagogiques qui auront pour effet d'aider les enseignants aux prises avec des situations de violence.

Cet outil pédagogique, qui a nécessité près d'un an de travail, est le fruit d'une collaboration avec un grand nombre d'organismes oeuvrant dans divers domaines. Soulignons les appuis de la Centrale de l'enseignement du Québec, l'Association des cadres scolaires du Québec, le ministère de l'Éducation et notamment la Coordination à la condition féminine, le ministère de la Santé et des services sociaux, l'Association des directeurs de police de la CUM, les Centres Jeunesse, le groupe de Travail et de Réflexion pour des Ondes Pacifiques, l'Office national du film, le Groupe de communication collective Hochela-



ga-Maisonneuve, Virginie Larivière et Statistiques Canada.

Pour vous procurer cette trousse, nous vous invitons à communiquer directement avec la Fondation Docteur Philippe-Pinel, à Montréal, au (514) 648-5599.

## Trousse prévention de la violence A l'intention de l'école secondaire

### Table des matières

Introduction  
Fonctionnement de la trousse

### Première partie. Démarrage

- Fiche 1: Comment obtenir la collaboration du personnel?
- Fiche 2: Comment obtenir la collaboration des parents ?
- Fiche 3: Comment obtenir la collaboration des élèves?
- Fiche 4: Comment obtenir la collaboration du milieu?
- Fiche 5: Voir bilan-violence  
(sondage pour connaître la perception du personnel, des parents et des élèves face à la violence)
- Fiche 6: Mesures d'urgence  
(Que faire en cas d'agression d'un enseignant ou d'un élève? De batailles graves ?)
- Fiche 7: Décoration et installation de kiosques  
(Suggestions de kiosques pour animer une semaine thématique)

### Deuxième partie: « Profs-matières »

- Fiche 8 : Virginie  
(Cette activité propose aux élèves un modèle d'adolescente qui a milité pour la non-violence plutôt que de se prendre pour une valkyrie)
- Fiche 9 : La violence augmente  
(Activité de mathématiques permettant d'informer les élèves sur l'évolution de la violence dans la société)
- Fiche 10 : Organisation d'un forum  
(Organisation d'un forum à l'aide d'un montage vidéo de l'émission Enjeux)
- Fiche 11 : Enquête sur la culture de violence  
(Enquête destinée à connaître les pro-

duits culturels consommés par les élèves)

- Fiche 12 : Les sociologues  
(Les élèves deviennent des sociologues pour analyser les émissions pour tout petits)
- Fiche 13 : Ciné-club : Batman  
(Dans le cadre d'une activité de ciné-club et d'analyse de textes, les élèves constatent à quel point la violence a augmenté dans les films au cours des 25 dernières années)
- Fiche 14: Vidéo-clips  
(Un vidéo-clip ni violent, ni sexiste n'est pas, à priori, ennuyeux)
- Fiche 15: Jeux vidéo  
(Chaque élève analyse un jeu vidéo pour en dégager les valeurs. En option les élèves peuvent aussi fabriquer un scénario de jeu vidéo non violent)
- Fiche 16: Analyse des médias  
(Les élèves découvrent comment les quotidiens amplifient le phénomène de la Violence)
- Fiche 17 : Solutions des jeunes à la violence et au sexisme  
(A partir de diverses situations les élèves produisent des textes pour proposer leurs solutions à des problèmes de violence et de sexisme)
- Fiche 18 : VIRAJ  
(Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes)
- Fiche 19 : Violence et sport professionnel  
(A l'aide d'une comparaison avec les jeux dans l'Empire romain, les élèves établissent un parallèle avec la violence dans le sport professionnel. Cette fiche fournit également diverses façons d'aborder la violence dans le cadre du cours d'éducation physique)
- Fiche 20: Etre exclu à 15 ans  
(Le problème de l'exclusion «esthétique». Cette fiche fournit également des références pour aller plus loin avec les différentes formes d'exclusion)
- Fiche 21: Prix toxiques et pacifiques (TROP)  
(Les élèves évaluent les films vidéo clips et jeux vidéo concernant la violence et le sexisme)
- Fiche 22 : Concours de contre-publicité  
(Les élèves imaginent des publicités pour prévenir la violence)



## Fiche 23: Les «stools»

(Comment amener les élèves à rompre la «loi du silence» pour faire face aux situations de chantage, de menaces, de violence de gang?)

## Fiche 24: Chicken?

(Comment aborder la question du vandalisme et du «suicide inconscient», via le jeu du «Chicken»?)

## Fiche 25: Violence et guerre

(Cette activité permet de faire ressortir l'absurdité de la violence guerrière. Elle invite aussi les élèves à imaginer la reconversion des dépenses militaires)

## Fiche 26 : Les mots qui tuent

(A l'aide de certains textes classiques, les élèves apprennent à réagir face aux mots qui tuent)

## Fiche 27 : Anglais, Chapman/Vegas

(Exercice de traduction de chansons)

## Fiche 28 : Bibliothèque

(Une activité pour le bibliothécaire de l'école)

## Fiche 29 : Le Suicide

(Comment aborder en classe la question du suicide ?)

## Fiche 30 : Diverses matières

(Suggestions d'activités pour diverses matières autres que celles déjà traités dans les fiches précédentes)

**Troisième partie : Plan d'action à long terme**

## Fiche 31 : Le plan d'action de l'école

(Comment procéder à l'élaboration d'un plan de prévention à long terme,

suite à la semaine de prévention)

## Fiche 32 : Pédagogie

(Moyens pédagogiques qui peuvent aider à créer un climat accueillant à l'école et diminuer la violence)

## Fiche 33 : Le code de vie

(Comment réviser le code de vie de l'école en y impliquant les élèves ?)

## Fiche 34 : Comment résoudre ses conflits pacifiquement ?

(Outre la mise sur pied d'un service de consultation et la formation de médiateurs, cette activité propose d'initier tous les élèves à la résolution pacifique des conflits)

## Fiche 35 : Aide aux parents

(Mise sur pied de conférences et d'un centre d'aide pour les parents)

## Fiche 36 : Les jeunes et l'entraide

(Guide d'implantation d'un programme de soutien entre pairs chez les élèves)

## Fiche 37 : Rénover son environnement

(Comment impliquer les élèves dans la rénovation de la cour d'école ou du parc ?)

**Pour information:**

Fondation Dr Philippe Pinel

10905 Henri Bourassa est

Montréal Qc H1C 1H1

Tel: (514) 648-5599

Fax: (514) 494-4406

Web: <http://brise.ere.umontreal.ca/~beaudetn/index.html>

**Plus simple ... plus direct ... plus rapide!**

**[www.acsa-caah.ca](http://www.acsa-caah.ca)**

**Voici notre nouveau nom de domaine  
pour accéder à notre page web.**

**Nous avons ajouté des documents intéressants  
et nous allons sous peu en ajouter beaucoup d'autres.**



## L'agressivité chez les filles

Les travaux de la docteure Pierrette Verlaan, de l'Université de Sherbrooke, ont pour but de mieux comprendre l'évolution et les causes de l'agressivité chez les adolescentes. Elle mène une étude longitudinale auprès de garçons et de filles de 11 à 13 ans afin de distinguer les facteurs qui différencient l'agressivité des garçons de celle des filles. Les données préliminaires de cette étude révèlent que d'importantes distinctions séparent les garçons des filles tant en ce qui concerne l'agressivité physique que relationnelle. L'art du passage de l'école primaire à l'école secondaire, les difficultés d'adaptations psychosociales demeurent stables chez les filles démontrant une agressivité physique, tandis que les filles aux prises avec une agressivité relationnelle vivent une augmentation de problèmes de comportements externalisés et internalisés. La docteure Verlaan étudie maintenant ces jeunes filles au milieu de l'adolescence (âge moyen 15 ans). Les résultats d'une série de questionnaires proposés aux jeunes filles et à leurs parents permettront de mesurer notamment si l'agressivité relationnelle constitue un facteur de risque pour le développement de problèmes d'adaptation ultérieurs.

L'agressivité n'a pas de sexe, c'est que chez les filles, elle ne correspond pas à la définition que l'on en fait habituellement. Si elles sont relativement peu nombreuses à manifester des comportements d'agression physique, les filles expriment cependant leur agressivité par le biais de ce qu'elles maîtrisent le mieux: les relations sociales. L'agressivité relationnelle peut se traduire par l'exclusion, la médisance et la divulgation des confidences, souvent avec manipulation du groupe de pairs. Différents chercheurs ont remarqué que les comportements d'agressivité relationnelle tels que l'exclusion ou la médisance constituent une expression de la colère plus féminine. Ces comportements visent à exercer un pouvoir asymétrique dans les relations avec autrui et à infliger

des blessures psychologiques et sociales aux autres. Les filles perçoivent cette forme d'agressivité comme étant particulièrement hostile, perturbante et efficace. Deux tendances opposées ont vu le jour récemment à propos des risques développementaux associés à l'agression relationnelle. Selon la première, la présence de comportements d'agression relationnelle chez les filles serait un indice de risque prédictif d'une psychopathologie ultérieure, de la même façon que l'agression physique chez les jeunes garçons est prédictive de troubles de comportements ultérieurs. La seconde tendance considère que ce type d'agressivité devrait déboucher sur des comportements normatifs, principalement parce que les filles qui agressent de cette façon ont parfois un haut statut dans des cliques de pairs.

Les résultats de mes recherches indiquent que les enfants qui manifestent des comportements d'agression relationnelle sont significativement moins aimés que les autres enfants du même sexe; leur enseignante considère également qu'ils ont tendance à engager des relations discordantes avec leurs pairs, et leur mère estime qu'ils manquent d'aptitudes sociales. De plus, ces enfants réussissent médiocrement à l'école et, selon leurs parents, adoptent concurremment des comportements délinquants. Enfin, les analyses préliminaires d'un suivi longitudinale de ces enfants démontrent que le devenir des filles qui manifestent des comportements d'agression relationnelle semble être qualitativement différent de celui des filles non agressives, mais analogue à celui des filles physiquement agressives. Ainsi, les filles qui manifestent des conduites agressives, qu'elles soient physiques ou relationnelles, présentent, dès le début du secondaire, davantage de problèmes intériorisés et extériorisés que les filles non agressives. La valeur prédictive de l'agressivité relationnelle comme facteur de risque de problèmes extériorisés ultérieurs a été confirmé par d'autres chercheurs américains.

## La conduite délictueuse des adolescents et quelques facteurs explicatifs

Marc Le Blanc, Ph.D. (Criminologie), Société Royale du Canada, Boursier Killam, Professeur titulaire, École de psycho-éducation, Chercheur titulaire, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal

Au Québec divers travaux analysent la conduite délictueuse des adolescents et ses facteurs explicatifs. Ces travaux, d'ordre sociologique, psychologique et criminologique, ont été, pour la plupart, recensés (voir Le Blanc 1985a, Le Blanc, 1994a). Ce texte se limite à trois objectifs. Premièrement, exposer nos résultats originaux, en particulier un modèle du développement de l'activité délictueuse chez les adolescents. Deuxièmement, identifier les facteurs clé qui ressortent de nos recherches longitudinales, plus spécifiquement ceux relatifs à la famille, à l'école et aux pairs. Et, troisièmement, résumer notre théorie de la régulation personnelle et sociale de l'activité délictueuse.

### 1. Le développement de l'activité délictueuse

Le Blanc et Fréchette (1989) ont identifié deux processus qui assurent le développement de l'activité délictueuse, l'activation et l'aggravation. Le processus d'activation réfère à la manière dont l'agir délinquant est stimulé dès qu'il s'amorce. Une fois que ce processus a joué, le résultat est une activité délictueuse marquée par un niveau élevé de fréquence (l'accélération), de durée (la stabilisation) et de variété (la diversification), avec en plus la présence de précocité. Les données rapportées par ces auteurs établissent l'effet de la précocité sur la productivité ultérieure chez les jeunes délinquants. Ce qui est remarquable dans les distributions des médianes de fréquence, de durée et de variété, c'est leur décroissance monotone. Ces tendances s'observent également chez les prépubères et pour les troubles de comportement (Le Blanc et McDuff, 1991).

En somme, l'effet d'activation passe par plusieurs voies. La première est celle de la stabilisation, la précocité s'affirme alors source puissante de durée; les activités illicites sont persistantes mais elles ne sont pas nécessairement

abondantes et/ou variées. La seconde voie est celle de l'accélération, l'apparition de l'agir délictueux, soit au cours de la latence, soit au milieu de l'adolescence, entraînant une fréquence élevée; les activités illégales sont alors nombreuses mais elles ne sont pas nécessairement variées et/ou durables. La troisième voie est celle de la diversification, la précocité favorisant un degré important de diversité délictueuse; les activités criminelles sont alors hétérogènes mais elles ne sont pas nécessairement abondantes et/ou durables. Finalement, la quatrième voie, la plus criminogène de toutes, prend appui sur l'interaction entre la durée, la fréquence et la variété sur un fond de précocité, les activités délictueuses débutent tôt et par la suite deviennent abondantes, variées et durables de par l'effet dynamique de ces trois mécanismes l'un sur l'autre. C'est ainsi que la délinquance chronique se construit.

La question de l'aggravation, de l'existence d'une séquence spécifique de conduites délictueuses dans le développement de l'activité délictueuse, est âprement débattu dans les cercles criminologiques (voir Blumstein et al., 1986). Les analyses de Fréchette et Le Blanc (1987) et de Le Blanc et Fréchette (1989) sur la délinquance auto rapportée des jeunes délinquants montrent, d'une part, que les types de délits semblent s'enchaîner de façon spécifique selon l'âge du début, la durée et l'âge d'arrêt de l'activité délictueuse et, d'autre part, que les types de délits commis, la fréquence, la gravité et la violence des activités délinquantes changent à mesure que l'âge s'accroît. En faisant l'examen de ce graphique, la conclusion qui s'est imposée aux auteurs est celle qu'une séquence spécifique de délits existe dans le développement de l'activité délictueuse. Cinq stades de développement de l'activité délictueuse émergent; l'apparition, l'exploration, l'explosion, la conflagration et le débordement.



Au départ, habituellement entre huit et dix ans, les activités délictueuses s'affirment homogènes et bénignes, s'exprimant à peu près strictement sous la forme de menus larcins; c'est le stade de *l'apparition* ou de l'émergence. Par la suite, les essais se continuent, généralement entre dix et douze ans, par une diversification et une aggravation des délits; avec essentiellement le vol à l'étalage et le vandalisme, c'est le stade de *l'exploration*. Ultérieurement, autour de treize ans, une augmentation substantielle de la variété et de la gravité des délits apparaît et quatre nouveaux types de délits prennent leur essor, qui sont le vol simple, les désordres publics, le vol avec effraction et le vol d'une personne; c'est le stade de *l'explosion* avec, très certainement comme épine dorsale, le vol avec effraction, qui à cause de sa longévité plus importante, constitue le ferment majeur de cette nouvelle expansion. Ensuite, autour de quinze ans, l'hétérogénéité, la variété et la gravité augmentent encore en même temps que la rétention est présente et quatre types de délits viennent étoffer cette amplification, soit le commerce des drogues, le vol d'un véhicule à moteur, le vol grave et l'attaque d'une personne; c'est le stade de la *conflagration*. Finalement, un cinquième stade se manifeste uniquement au cours de l'âge adulte, celui du *débordement* vers des formes plus astucieuses ou plus violentes d'agir délictueux. De plus, le chevauchement des durées à la figure 2 illustre très bien le phénomène de la rétention des délits d'un stade à un autre, particulièrement en ce qui concerne les stades de l'exploration et de l'explosion, de l'explosion et de la conflagration.

Le Blanc et ai. (1991a) rapportent qu'une proportion substantielle des adolescents conventionnels progressent de délits moins graves vers des délits plus graves, particulièrement de l'apparition à l'exploration et dans une proportion moindre de l'exploration à l'explosion. Et, Le Blanc et Fréchette (1989) signalent que 92% des jeunes délinquants progressent lorsque les cinq stades sont considérés, 31% gagnent un échelon, 43% deux échelons, 25% trois échelons et 3% de quatre échelons.

## 2 Les facteurs clé d'ordre social et psychologique

Il ne saurait être question de synthétiser l'ensemble de nos travaux sur le thème de l'in-

fluence des facteurs sociaux et psychologique ou même de résumer tous ceux réalisés au Québec (voir Le Blanc 1985a et 1994, Fréchette et Le Blanc 1987). Ce texte se borne à souligner quelques progrès récents.

**Famille.** La documentation criminologique sur le rôle de la famille dans la genèse de la conduite délictueuse est abondante, ce qui est tout à fait compréhensible car la famille est le premier agent de socialisation de l'enfant. Deux questions reviennent constamment dans les écrits: quel type de famille est le plus néfaste? Quel facteur familial est davantage actif?

Toutes les études s'entendent pour démontrer que c'est dans les familles brisées, en comparaison des familles intactes, que l'on retrouve davantage de délinquance, ceci comme pour les autres formes de troubles de comportement. Toutefois, les familles monoparentales matricentriques présentent un taux de délinquance moins élevé que les familles reconstituées et beaucoup moins élevé les familles monoparentales patricentriques (Le Blanc et ai., 1991b). Ce que ces auteurs ont aussi établi, c'est que le fonctionnement psychosocial de la famille est affecté de la même manière par ces types de familles. Les familles les plus déficientes sont les familles mono-parentales patricentriques, suivi des familles reconstituées, ensuite des familles monoparentales matricentriques et enfin des familles intactes.

Par contre, le mécanisme en vertu duquel les facteurs familiaux modulent l'activité délictueuse est indépendant du type de famille. Cinq domaines principaux de facteurs le constitue: les conditions structurelles, la conjugalité, les liens psychosociaux, l'exposition aux modèles parentaux déviants et les contraintes sociales. Les analyses de Le Blanc et Ouimet (1988) établissent que les conditions structurelles (statut socio-économique, grandeur de la famille, travail de la mère, etc.) et la conjugalité (rapports affectifs entre les parents, discord, etc.) n'affichent pas de liens directs avec la conduite délictueuse, mais qu'ils déterminent la qualité des liens entre l'enfant et ses parents et l'importance des modèles déviants. Ces deux dernières catégories de variables ne manifestent pas davantage de rapports directs avec la conduite délictueuse, plutôt ils modulent les contraintes. Les contraintes intériorisées

(légitimité des normes familiales, etc.) et imposées (règles, supervision et sanctions) présentent les seuls liens directs avec la conduite délictueuse, plus elles sont déficientes plus le niveau de délinquance de l'individu est élevé. Elles agissent comme une sorte de catalyseur de l'impact de l'ensemble des facteurs familiaux.

Ce mécanisme semble indépendant de l'âge, il a également été observé chez des prépubères (Le Blanc et McDuff 1991), et du sexe de l'adolescent. Le Blanc et Ouimet (1988) montrent qu'il s'applique à la fois aux filles et aux garçons mêmes. Si les facteurs affectifs présentent un poids plus élevé chez les filles et la conjugalité une importance supérieure chez les garçons. Quand à la valeur prédictive de ces divers domaines de variables, les contraintes dominent pour la délinquance à la fin de l'adolescence et les liens psychosociaux pour expliquer la criminalité adulte (Le Blanc 1992, 1994b).

**École.** Si la délinquance apparaît comme une activité illicite courante au cours de l'adolescence, elle est peu répandue en milieu scolaire; par contre, la relation entre l'inadaptation scolaire et la délinquance s'avère significative et bidirectionnelle (Le Blanc 1985b). Le Blanc et al. (1992) proposent et vérifient un modèle explicatif qui comprend cinq catégories principales de variables scolaires: les conditions structurelles (l'éducation des parents, etc.), la performance (retard scolaire, résultats), les liens avec l'école (attachement au professeur, engagement envers l'école, etc.), la conduite en milieu scolaire et les sanctions imposées par le milieu scolaire. Les analyses révèlent que seules les deux dernières catégories de variables affichent des liens directs avec la conduite délictueuse, la performance et les liens, tout en interagissant, médiatisent l'impact des conditions structurelles sur la conduite et les sanctions. Ce modèle est valide pour les deux sexes et divers groupes d'âges; toutefois, quand il s'agit d'expliquer la criminalité adulte les variables relatives à la performance prennent le dessus sur les variables en rapport aux liens psychosociaux (Le Blanc et al., 1993, Le Blanc, 1994b).

À priori, on serait porté à croire que l'abandon scolaire exerce un impact négatif sur la conduite délictueuse, tout comme les facteurs

des cinq catégories précédentes. À l'opposé de cette hypothèse, Fréchette et Le Blanc (1987) montrent bien que dans certains cas l'abandon scolaire entraîne une réduction de la délinquance, mais que l'accès au travail doit être considéré comme la source prioritaire de l'intégration sociale à la fin de l'adolescence. Si l'échec scolaire est un facteur important en soi, c'est l'ensemble du processus de transition de l'école au monde du travail qui doit être considéré pour bien rendre compte de l'évolution de la délinquance. De son succès dépend en grande partie le désistement de l'activité délictueuse (Le Blanc 1993, 1994c). Il a également été montré que le décrochage scolaire peut être prédit à partir de variables scolaires, familiales et du style de vie et que les décrocheurs précoces, imprévus et tardifs peuvent être différenciés (Le Blanc et al., 1993b).

**Pairs.** En criminologie, on a constamment évoqué l'influence des pairs, et plus particulièrement des pairs délinquants, comme facteur central dans l'explication de la conduite délictueuse. Plusieurs travaux québécois soutiennent cette position (voir Fréchette et Le Blanc 1987). Les amis délinquants, qu'ils apparaissent d'ailleurs avant ou après les premières manifestations délictueuses, semblent constituer une condition tout à fait propice au développement de la délinquance. Particulièrement, si la présence de pairs délinquants s'accompagne d'un mode déviant d'occupation du temps libre (peu de participation aux loisirs organisés, travail après l'école, flânerie, etc.) et de certaines activités qui encouragent la conduite délictueuse (consommation de drogues, désordres de conduite, activités sexuelles précoces, etc.).

**Contraintes sociales.** Les criminologues ont toujours débattus la question de l'impact des réactions sociales formelles (arrestation, emprisonnement, etc.) et informelles (exclusion, admonestation, etc. par les parents, les pairs, les autorités scolaires) en regard des l'intériorisation des normes ou de la moralité. Nos travaux montrent, qu'il s'agisse de la délinquance des adolescents ou de la criminalité adulte, que ce sont les contraintes internes qui dominent les contraintes externes dans l'explication de la conduite délinquante (Le Blanc, 1994d).

**Personnalité.** En comparaison des facteurs sociaux précédents, les facteurs psychologi-



ques occupent une place secondaire dans l'explication de la conduite délictueuse des adolescents (Le Blanc et ai., 1988). Toutefois, ils permettent de distinguer facilement les adolescents conventionnels des jeunes délinquants, ces derniers affichant des retards développementaux majeurs (Fréchette et Le Blanc 1987) et cette différence se maintient encore à 32 ans (Le Blanc, 1993). En plus Fréchette et Le Blanc (1987) établissent que les facteurs psychologiques surpassent les facteurs sociaux lorsqu'il s'agit de rendre compte du développement de la conduite délictueuse, ils constituent les facteurs dominants pour expliquer la délinquance chronique. Ainsi, la délinquance commune des adolescents s'expliquerait presque exclusivement par des facteurs sociaux des domaines de la famille, de l'école et des pairs, alors que la délinquance distinctive serait avant tout la résultante d'un blocage du développement psychologique vers l'allocentrisme.

### 3. La régulation sociale et personnelle

Hirschi formulait en 1969 une théorie du lien social pour expliquer la conduite délictueuse. Elle affirmait que la force du lien de l'individu avec la société garantit sa conformité aux standards conventionnels de conduite ou, en contre partie, qu'un lien faible avec la société favorise la commission d'actes délinquants. Le lien social peut se nouer avec diverses institutions, plus particulièrement l'école, la famille et les pairs en ce qui concerne l'adolescent. Ce lien a quatre sources: l'attachement, l'engagement, l'investissement et la croyance. Au cours des vingt dernières années, cette théorie est devenu la théorie dominante de la criminologie; de fait, plus de 45 études empiriques viennent confirmer en tout ou en partie cette théorie (Kempf 1993). Caplan et Le Blanc (1985) ont répliqué les résultats de Hirschi sur un échantillon d'adolescents montréalais. En plus, Le Blanc et Caplan (1993) l'ont formalisé, sans compter les différentes élaborations (Le Blanc et Biron 1980, Le Blanc 1983b, Le Blanc 1986; Le Blanc et ai., 1988) et son extension à une théorie générale du phénomène criminel (Le Blanc, 1994c).

La régulation de l'activité délictueuse s'opère à travers les interactions réciproques entre quatre composantes, les liens que l'individu noue avec la société et ses membres, la contrainte exercée par les institutions sociales, le niveau de déve-

loppement de l'allocentrisme de l'individu et le degré d'exposition aux influences et aux opportunités déviantes et délictueuses. Ces interactions réciproques sont modulées par diverses conditions. Ainsi la régulation de la conduite délictueuse s'opère dans le contexte de diverses *conditions* sociales et de la *capacité* biologique de l'individu. Les conditions qui affectent la régulation sont le sexe et l'âge de l'individu, des caractéristiques sociales de son milieu de vie, des traits biologiques de la personne ou des composantes de son environnement.

*Les liens* que l'individu noue avec les institutions et ses membres sont de trois ordres, l'attachement aux personnes, l'investissement dans les activités conventionnelles et l'engagement envers les institutions; les deux premières formes de liens se conjuguent comme source de la dernière alors que celle-ci contribue à la consolidation des deux premières. L'introduction de cette composante du système de régulation de l'activité délictueuse revient à Hirschi. L'individu peut s'attacher à diverses personnes, d'abord à ses parents, son père, sa mère et les membres de sa fratrie, ensuite à des personnes en position d'autorité, ses professeurs, son instructeur dans une équipe sportive, etc., ou à des personnes de son groupe d'âge, ses pairs. Le premier de ces types d'attachement permet le développement des autres types qui par rétroaction renforcent le premier. Ces attachements se construisent dans la mesure où l'individu communique avec les personnes en cause, celle-ci soutiendra une perception adéquate de leurs attentes avec comme conséquence qu'elle favorisera l'assimilation affective à ces personnes. Sur les bases de l'attachement aux personnes, l'individu est en mesure de cultiver son investissement dans la vie sociale des milieux qu'il fréquente et son engagement envers les institutions. L'investissement réfère au temps que l'individu consacre à diverses activités conventionnelles, à remplir ses obligations scolaires, à participer à la vie familiale, à occuper ses temps libres. L'engagement réfère à la manière dont l'individu se crée une obligation principalement face l'éducation, à la religion et aux sports ou à la culture. L'adulte pourra remplacer l'éducation par le travail et le succès et il y ajoutera le couple et la famille comme institutions envers lesquelles il peut investir et s'engager. L'élaboration d'une obligation envers les institutions sociales repose sur le mécanisme suivant: l'équilibre qui s'éta-



blit entre les capacités et la performance supporte les aspirations et le sentiment de compétence tandis que celui-ci permet d'affermir l'attitude d'acceptation de l'institution qui en contrepartie renforce les aspirations et le sentiment de compétence. Cette dynamique attitudinale, sur un fond de capacité et de performance, conduit donc à l'engagement, au développement du sens de l'obligation à l'égard d'une institution~ Il est aussi supporté par le niveau des investissements dans la vie sociale de chacune des institutions qui constituent les points d'ancrage de l'individu.

*L'allocentrisme* est le mouvement de la personne humaine vers ce qui est différent d'elle, c'est la disposition de s'orienter vers les autres et une capacité de s'intéresser aux autres pour eux-mêmes. Fréchette et Le Blanc (1987) utilisent cette notion pour synthétiser l'ensemble des travaux sur la personnalité des délinquants. Elle tire son importance du fait que l'homme, par sa nature même, est voué à la communication, à la relation et à l'échange avec autrui. Le schéma normatif du développement, tel que présenté dans les diverses théories et modèles du développement de la personne humaine, propose justement les étapes de cette progression vers l'allocentrisme. En contrepartie, les écrits en psychocriminologie décrivent le délinquant comme un égocentrique, une personne qui rapporte tout à soi et qui favorise son intérêt avant tout. Il traduit une centration excessive, rigide et univoque sur sa propre personne, il maintient un niveau d'égocentrisme qui n'est pas approprié en regard du développement psychologique attendu pour un individu de son âge. L'allocentrisme protège contre les conduites agressives, et prédatrices, il soutient la conformité aux standards conventionnels de conduite et il est tributaire des capacités biologiques et intellectuelles et du tempérament de l'individu. Il en résulte que les liens avec la société, l'attachement aux personnes, l'investissement dans les activités conventionnelles et l'engagement envers les institutions, deviennent plus difficiles à nouer pour l'individu égocentrique. La réceptivité aux contraintes sociales s'en trouve tout autant diminuée chez la personne affectée par un tel retard développemental alors que la sensibilité aux influences déviantes devient plus grande dans ce contexte.

*Les contraintes sociales* qu'exercent la société

pour bloquer l'activité délictueuse peuvent être classées en quatre catégories suivant la combinaison des deux dimensions suivantes: internes ou externes et formelles ou informelles. Les premiers théoriciens de la régulation distinguaient entre les contrôles externes et internes ou directs et indirects, mais Hirschi n'a pas cru bon d'intégrer explicitement cette distinction à sa théorie. Ce faisant, il oubliait une composante dont Durkheim (1924) avait reconnu l'importance en référant à la punition, aux normes et à la surveillance comme des types de conduite qui sont extérieures à l'individu et qui sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non. La contrainte est formelle lorsqu'elle réfère à une réaction appréhendée ou effective de la part des organismes du système de justice ou de d'autres institutions, par exemple l'école; il s'agit alors soit des sanctions subies soit de la perception du risque d'être sanctionné. La contrainte est informelle lorsqu'il s'agit de la réaction de personnes avec qui l'individu entretient des relations interpersonnelles de nature intime comme celle des membres de la famille ou de ses amis, elle se manifeste alors sous la forme de l'établissement de règles de conduite, de la surveillance et de l'application de sanctions; l'adhésion aux normes est aussi une forme de contrainte informelle. La contrainte est externe si elle se rapporte à des conduites initiées par des personnes de l'entourage de l'individu, il s'agit à la fois des sanctions formelles et informelles. Finalement, la contrainte est interne ou intériorisée dans la mesure où l'individu a fait sien les normes de conduite édictées par l'école, les parents et la société globale; il s'agit ici de l'adhésion aux normes, ce que Hirschi nommait croyances, et de la perception du risque d'une sanction formelle. Si la contrainte externe précède la contrainte interne dans le processus de socialisation des enfants, celle-ci demeure la dernière barrière à l'activité délictueuse, sinon la plus étanche à partir de l'adolescence. La contrainte formelle est indépendante de la contrainte informelle, entre autres parce qu'elle ne s'applique qu'à un nombre très limité d'individus. Si la contrainte sociale s'affiche comme la dernière digue qui protège l'individu de l'activité délictueuse, la réceptivité que chacun manifeste à celle-ci dépend des liens noués avec la société et du niveau d'allocentrisme atteint. L'individu réceptif à la contrainte, celui qui adhère solidement aux



normes, sera moins susceptible de succomber aux influences et aux opportunités déviantes.

*L'exposition aux influences et aux opportunités déviantes et délinquantes* est une composante du système de régulation dont l'importance a été reconnue en criminologie depuis la formulation de la théorie de l'association différentielle de Sutherland en 1934. Depuis, les recherches empiriques et les modèles théoriques ont démontré son importance pour expliquer l'activité illicite, mais cette dimension a toutefois été trop longtemps limitée aux amis délinquants. En effet, les influences déviantes et les opportunités de commettre des délits peuvent se manifester suivant diverses autres modalités: par exemple, la télévision, et en particulier regarder la violence télévisée, la participation à d'autres activités déviantes (consommation de drogues licites et illicites, précocité dans les rapports sexuels, etc.), le fait de demeurer dans une communauté où le taux de délinquance est élevé et où les opportunités criminelles sont nombreuses, l'implication dans des activités routinières non conventionnelles (flâner en groupe, fréquenter les arcades, travailler en étudiant, etc.) et le fait de prendre part à des activités conventionnelles en dehors de la maison (sportives ou culturelles). La sensibilité aux influences déviantes et l'abdication aux opportunités criminelles soutiennent la non-conformité aux standards de conduite dans la mesure où la dynamique suivante est enclenchée. L'implication dans des activités routinières non-conventionnelles et la participation à d'autres activités déviantes augmentent la probabilité qu'à l'adolescent de rencontrer et de s'associer à des pairs délinquants; par ailleurs, l'implication dans des activités non-conventionnelles sera rendu plus probable si la personne est sensibilisée par la télévision aux modalités violentes de relations interpersonnelles et si elle est active en dehors de son milieu familial. De plus, le fait de demeurer dans une communauté dont le taux de délinquance est élevé accroîtra les opportunités d'association avec des pairs délinquants, tandis que la personne qui demeure dans un quartier où les opportunités criminelles sont nombreuses aura plus de probabilité d'y succomber. En somme, les influences déviantes et les opportunités criminelles auront un impact déterminant sur la conduite des individus dans la mesure où elles seront renforcées par l'association avec des pairs délinquants. Et, il s'en suivra que ces affiliations privilégiées seront une source ma-

jeure de l'activité délictueuse. Ainsi, un allocentrisme insuffisant, des liens ténus avec la société et des contraintes sociales déficientes accroîtront la sensibilité aux influences déviantes et la possibilité d'abdication devant les opportunités criminelles, et, en contre partie, elles supporteront un accroissement de l'activité délictueuse. Par contre, cette sensibilité et cette abdication rendront les liens plus difficiles avec la société et ses membres, elles brouilleront la réceptivité aux contraintes sociales et elles ralentiront la croissance de l'allocentrisme.

*L'activité délictueuse* est régularisée par les forces et les contre-forces impliquées par le niveau de développement personnel atteint, la solidité des liens construits avec la société et ses membres, la puissance des contraintes sociales exercées et le degré d'exposition aux influences et opportunités déviantes disponibles. La régulation de l'activité délictueuse s'accomplit non seulement par une mécanique générale qui transcende les institutions responsables de la socialisation, celles décrites ci-dessus, mais elle s'opère aussi au niveau de chacune d'entre elles. Ainsi, en ce qui concerne les institutions prédominantes pour les adolescents, les normes sociales, la famille, les pairs, l'école et les activités routinières, la régulation de la conduite délictueuse peut être représentée par des théories de moyenne portée.

## Conclusion

Malgré le fait que la recherche sur la délinquance des adolescents soient relativement développée au Québec, il n'en demeure pas moins que plusieurs champs restent encore partiellement ou totalement en friche. Concernant le développement de la conduite délictueuse au cours de l'adolescence, il faudrait reproduire les études existantes pour valider l'existence des mécanismes d'activation, d'aggravation et de désistement que les données soutiennent. De nouvelles questions sont cependant d'importance primordiale: la surconsommation des drogues illicites affecte-t-elle le développement de la conduite délictueuse? son développement suit-il un patron semblable pour les filles et les garçons, les adolescents appartenant à diverses minorités ethniques? l'activation est-elle un précurseur automatique de l'aggravation de la conduite délictueuse?

Pour ce qui est des domaines principaux de facteurs explicatifs, la famille, l'école, les pairs, les contraintes et les traits psychologiques, le nombre de questions sans réponse est infini. Toutefois, il est possible d'affirmer que la liste des facteurs explicatifs potentiels est relativement complètes. Par contre, la tâche essentielle consiste à comprendre comment les facteurs se combinent ou pourquoi une même cause ne donne pas toujours les mêmes effets. Un autre domaine important, c'est la compréhension de la combinaison des effets macro et micro; par exemple, comment l'environnement scolaire (grandeur de l'école, composition, ressources, etc.) et l'expérience scolaire (les résultats, les rapports avec les professeurs, l'engagement face à l'éducation, etc.) se combinent pour encourager ou décourager l'activité délinquante d'un adolescent. Ou, comment le type de structure familiale et les caractéristiques des parents se conjuguent pour favoriser un climat psychosocial donné et des méthodes disciplinaires spécifiques dont il résulte des conduites délinquantes. En fait, la question primordiale concernant les causes de la conduite délinquante des garçons est la suivante: comment se combinent les différents facteurs explicatifs? La réponse à cette question a des implications pratiques, les combinaisons de facteurs permettent de définir des types de délinquants qui requièrent des interventions spécifiques. Sur le plan théorique, ce qu'il reste à faire aux théoriciens, c'est d'intégrer, de combiner et de fusionner les perspectives et les notions, c'est une démarche de développement, d'élaboration théorique qui demande plus de rigueur que d'imagination. Il faut donc continuer à raffiner et à formaliser les modèles théoriques.

## Références

- Fréchette, M., & Le Blanc, M. (1987). Délinquances et délinquants. Chicoutimi: Gaétan Morin.
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley: University of California Press.
- Kempf, k. (1993). Hirschi's theory of social control: Is it fertile but not yet fecund?. Advances in Theoretical Criminology, 4, 143-186.
- Le Blanc, & M., Biron, L. (1980). Vers une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante des garçons. Rapport final, volume IV. Rapport de recherche: structure et dynamique du comportement délinquant. Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1983a). La délinquance cachée: une alternative à la délinquance officielle. In Connaître la criminalité: le dernier état de la question (pp 109-146). Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- Le Blanc, M. (1983b). Vers une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante. Annales de Vaucresson, ~, 1-34.
- Le Blanc, M. (1985a) La délinquance à l'adolescence. In D. Szabo & M. Le Blanc (Eds.), La criminologie empirique au Québec (pp 96-133). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1985b). L'école: mécanisme amplificateur de la délinquance des adolescents. In M. Crespo & C. Lessard (Eds.), Éducation en milieu urbain (pp 367-392). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Caplan, A. (1985). A cross-cultural vérification of Hirschi social control theory. International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice. ~(2), 123-138.
- Le Blanc, M. (1986). Pour une approche intégrative de la conduite délinquante des adolescents. Criminologie, ~(2), 73-96.
- Le Blanc, M., & Ouimet, G. (1988). Système familial et conduite délinquante au cours de l'adolescence à Montréal en 1985. Santé mentale au Québec, J1(2), 119-134.
- Le Blanc, M., Ouimet, M., & Tremblay, R.E. (spring 1988). An integrative control theory of delinquent behavior: A validation 1976-1985. Psychiatry. ~, 164-176.
- Le Blanc, M., & Fréchette, M. (1989). MaLe criminal activity. from childhood through youth: Multilevel and developmental perspectives. New York: Springer-Verlag.
- Le Blanc, M. (1990b). Family dynamics, ado-



lescent delinquency and adult criminality. Psychiatry

Le Blanc, M. (1990c). development of self delinquent samples.

Late adolescence deceleration of criminal activity and and social control: Concomitant changes for normative and Criminal Behavior and Mental Health

Le Blanc, M., & Caplan, M. (1991). Theoretical formalization, a necessity: The example of Hirschi's social control theory. Advances in Criminological Theory

Le Blanc, M., & McDuff, P. (1991). L'activité délictueuse au cours de la latence

Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal.

Le Blanc, M., Côté, G., & Loeber, R. (1991a). Temporal paths in delinquency: Stability, regression and progression analyzed with panel data from an adolescent and a delinquent sample. Canadian Journal of Criminology, ~1), 23-44.

Le Blanc, M., McDuff, P., & Tremblay, R.E. (1991b). Types de famille, conditions de vie, fonctionnement du système familial et de méadaptation sociale au cours de la latence et de l'adolescence dans les milieux défavorisés. Santé Mentale au Québec, X~1),

Le Blanc, M. (1992). Family dynamics, adolescent delinquency and adult criminality. Psychiatry, ~4), 336-353.

Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1992). Adolescents' school experience and self-reported offending, a longitudinal test of a social control theory. International Journal of Adolescence and Youth, ~3(3-4), 197-247.

Le Blanc, M. (1993). Late adolescence deceleration of criminal activity development of self and social control: Concomitant changes for normative delinquent samples. Studies on Crime and Crime Prevention, 2, 51-68.

Le Blanc, M. (1993). Self-control and criminal behavior: Stable or unstable? Intra and inter-generational continuity. 44th Annual Meeting of the American Society of Criminology,

New Orleans, 4-7 November 1992. Session 40100.

Le Blanc, M., & Caplan, M. (1993). Theoretical formalization, a necessity: The example of Hirschi's social control theory. Advances in Criminological Theory 4, 329-431.

Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire: antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. Apprentissage et Socialisation.

Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1993). The prediction of males adolescent and adult offending from school experience. Canadian Journal of Criminology, ~4), 459-478.

LeBlanc, M. (1994a). A generic control theory of the criminal phenomenon, the structural and the dynamical statements of an integrative multilayered control theory. Advances in theoretical criminology, ~.

LeBlanc, M. (1994b). Family, school, delinquency and criminality, the predictive power of an elaborated social control theory for males. Criminal Behavior and Mental Health,

LeBlanc, M. (1994c). Measures of escalation and their personal and social predictors. In H. J. Kerner & E. Weitekamp (Eds.), Longitudinal research on human development and criminal behaviour (pp 149-176). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.

LeBlanc, M. (1994d). The relative importance of internal and external constraints in the explanation of late adolescence delinquency and adult criminality. In J. McCord (Ed.), Coercion and Punishment in long-term perspectives. New York: Cambridge University Press.

## La Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime : Créer des collectivités plus sûres

La Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime vise à élaborer des interventions locales contre la criminalité ; elle met un accent particulier sur les enfants, les adolescents, les Autochtones et les femmes. Le gouvernement fédéral a engagé 32 millions de dollars par an pour aider les collectivités de tout le Canada à élaborer des programmes et créer des partenariats qui aideront à prévenir la criminalité.

Le gouvernement du Canada a lancé la phase I de la Stratégie en 1994. Pendant cette phase, il a mis en place des mécanismes pour coordonner les efforts fédéraux visant à soutenir la sécurité communautaire et la prévention du crime, il a favorisé la coopération entre les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et il a souligné l'importance que les Canadiens se mobilisent à l'échelon local pour prévenir la criminalité.

La phase II de la Stratégie nationale, lancée en 1998, permet au gouvernement fédéral d'étendre ses partenariats et de soutenir les collectivités qui conçoivent et mettent en application des solutions novatrices et durables pour prévenir le crime.

Les objectifs de la Stratégie nationale sont les suivants :

- favoriser la concertation des principaux partenaires gouvernementaux et non gouvernementaux pour réduire la criminalité et la victimisation ;
- aider les collectivités à élaborer et mettre en oeuvre des solutions locales aux problèmes qui contribuent à la criminalité et à la victimisation, tout particulièrement en ce qui touche les enfants, les adolescents, les femmes et les Autochtones ;
- accroître la sensibilisation et le soutien du public aux démarches efficaces de prévention du crime.

### Le coût élevé de la criminalité

Au Canada, jusqu'ici, la lutte contre la criminalité a surtout pris la forme de mesures répressives : l'arrestation, la condamnation, l'incarcération et la réhabilitation des contrevenants. Selon les estimations de Statistique Canada (1994-1995), le Canada dépense 9,9 milliards de dollars par an pour faire fonctionner son système de justice criminelle (police, tribunaux et services correctionnels). Toutefois, cette somme ne représente qu'une petite part du coût total de la criminalité. Si l'on y ajoute les coûts personnels et matériels et les pertes de revenu attribuables à la criminalité, le coût annuel du crime au Canada pourrait atteindre 46 milliards de dollars. Précisons que ce chiffre n'inclut pas le coût de la criminalité d'affaires, de l'évasion fiscale et des manipulations boursières.

La criminalité a aussi d'autres coûts, qu'il est impossible de quantifier. Les actes criminels causent de la souffrance et créent de l'insécurité ; ils diminuent la qualité de vie et changent le visage de nos collectivités. Les répercussions de la criminalité se font sentir dans toute une gamme de secteurs : santé, services sociaux, éducation, syndicalisme et emploi.

Si l'on veut prévenir la criminalité, il faut agir au palier local. Ce sont les gens qui vivent, travaillent et se détendent dans une collectivité qui sont les mieux placés pour comprendre les atouts, les problèmes, les besoins et les capacités de leur voisinage.

### Les priorités de la stratégie nationale

La Stratégie comprend trois volets : l'Initiative pour des collectivités plus sûres, le Programme de promotion et d'éducation publique et un organisme de prévention du crime composé du secteur privé et du secteur sans but lucratif. On a confié la mise en oeuvre de la Stratégie au Centre national de prévention du crime, qui



vient d'être créé au sein du ministère de la Justice; le Centre travaille en collaboration avec le ministère du Solliciteur général du Canada.

La Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime vise en priorité les populations suivantes :

#### Investir dans les enfants et les adolescents

La meilleure façon de s'attaquer aux racines de la criminalité et de la victimisation, et de contribuer ainsi à créer une société plus sûre, est de fournir aux enfants et à leur famille le soutien et les ressources dont ils ont besoin. Les facteurs de risque associés à la criminalité juvénile comprennent le syndrome d'alcoolisme foetal, la violence faite aux enfants et le manque de compétences parentales.

#### Investir dans les Autochtones et leurs collectivités

Dans beaucoup de collectivités autochtones, on note des taux de violence, de victimisation et de pauvreté disproportionnés. Les fonds offerts dans le cadre de l'Initiative pour des collectivités plus sûres serviront de complément au projet intitulé *Rassembler nos forces : Le plan d'action du Canada pour les questions autochtones*. Ils contribueront à améliorer la santé et la sécurité publique et à investir dans les ressources humaines et le développement économique.

#### Investir dans la sécurité personnelle des femmes

La violence compromet considérablement la qualité de vie des femmes. Des études révèlent que la moitié de toutes les femmes canadiennes ont été victimes d'au moins un acte de violence depuis l'âge de 16 ans. La peur du crime est une question particulièrement importante pour les femmes parce qu'elle limite leur capacité de participer pleinement à la vie de la société. Il est indispensable de prendre des mesures pour améliorer la sécurité personnelle des femmes, pour réduire la victimisation et pour contrer la peur du crime.

## **L'initiative pour des collectivités plus sûres**

L'Initiative pour des collectivités plus sûres a pour objet d'aider les Canadiens à entreprendre des activités de prévention du crime dans leur collectivité. La collectivité peut être définie en fonction de la géographie, comme dans le cas des quartiers et des villes, ou en fonction de buts et d'expériences communs. L'Initiative se divise en trois volets : le Programme de mobilisation des collectivités, le Fonds d'investissement dans la prévention du crime et le Programme de partenariat en prévention du crime.

Le Programme de mobilisation des collectivités

Le Programme de mobilisation des collectivités aide les collectivités à élaborer des démarches globales et viables de prévention du crime et à réaliser des activités qui s'attaquent aux racines de la criminalité.

Le Programme de mobilisation des collectivités vise les objectifs suivants :

- accroître la création de partenariats locaux élargis en vue de régler les problèmes locaux de prévention du crime ;
- augmenter la sensibilisation et le soutien du public à la prévention du crime ;
- rehausser la capacité de collectivités diverses à s'attaquer à la criminalité et à la victimisation.

Si vous voulez obtenir plus de renseignements sur le Programme de mobilisation des collectivités et sur les modalités de demande de financement visant des projets locaux, nous vous invitons à consulter la brochure intitulée *Programme de mobilisation des collectivités : Guide d'accès au programme*.

Le Fonds d'investissement dans la prévention du crime

Le Fonds d'investissement dans la prévention du crime appuie financièrement des projets de démonstration d'importance pancanadienne et favorise l'échange de renseignements sur les démarches éprouvées de prévention du crime dans tout le Canada. Il finance aussi des travaux de recherche et d'évaluation sur le coût,



les avantages et l'efficacité générale des efforts consentis pour prévenir le crime et la victimisation et pour créer des collectivités plus sûres.

Le Fonds d'investissement dans la prévention du crime vise les objectifs suivants :

- recenser et financer l'élaboration de formules et de modèles de prévention du crime qui sont prometteurs et novateurs et axés sur la collectivité ;
- réaliser des évaluations rigoureuses pour comprendre les éléments des programmes fructueux et déterminer la possibilité d'appliquer ces éléments à des contextes similaires (en milieu urbain comme en milieu rural) partout au Canada ;
- faciliter l'échange de renseignements sur les programmes de prévention du crime qui sont efficaces, locaux, multidisciplinaires, rentables et viables à long terme ;
- aider à réaliser des économies à long terme en améliorant les programmes et services de prévention existants, de manière à mettre en place des formules plus intégrées et plus rentables de prévention du crime.

Si vous voulez obtenir plus de renseignements sur le Fonds d'investissement dans la prévention du crime, nous vous invitons à consulter la brochure intitulée *Fonds d'investissement dans la prévention du crime : Guide d'accès au programme*.

Le Programme de partenariat en prévention du crime

Il est possible de renforcer la démarche canadienne en matière de prévention du crime en faisant appel aux organisations non gouvernementales nationales et internationales capables de contribuer directement aux efforts locaux de prévention, en les encourageant à s'engager dans ce dossier et en leur apportant le soutien voulu.

Le Programme de partenariat en prévention du crime vise les objectifs suivants :

- soutenir la participation des organisations aptes à contribuer aux activités locales de prévention du crime ;
- produire des renseignements, des outils et des ressources qui facilitent la participation de la collectivité à toutes les étapes de la prévention du crime (évaluation des besoins, élaboration des plans, mise en application, évaluation, etc.) et qui peuvent être utilisés dans tout le Canada.

Si vous voulez obtenir plus de renseignements sur le Programme de partenariat en prévention du crime, nous vous invitons à consulter la brochure intitulée *Programme de partenariat en prévention du crime : Guide d'accès au programme*

## Renseignements

Pour obtenir plus de renseignements sur la phase II de la Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime ou pour obtenir un exemplaire des guides d'accès au Programme de mobilisation des collectivités, au Fonds d'investissement dans la prévention du crime et au Programme de partenariat en prévention du crime, veuillez vous adresser au :

Centre national de prévention du crime  
Ministère de la Justice  
Tour St. Andrew  
284, rue Wellington  
Ottawa (Ontario) K1A 0H8  
Numéro sans frais : 1 877 302-CNPC  
Téléphone : (613) 941-9306  
Télécopieur : (613) 952-3515  
Courrier électronique : [ncpc@web.net](mailto:ncpc@web.net)  
Site Web : <http://www.crime-prevention.org>



## Youth net-réseau d'ado

Youth Net/Réseau Ado est un programme bilingue de promotion de la santé mentale organisé par et pour les jeunes. Nous cherchons à faire participer dans nos groupes de discussion le plus de jeunes possible âgé-es entre 13 et 20 ans qui résident dans la région. De plus, ce programme aide à identifier les signes précurseurs de la maladie mentale chez certains individus nous permettant ainsi de les acheminer vers de l'aide appropriée dans la communauté.

Au Canada, le suicide dans ton groupe d'âge constitue la deuxième cause de mortalité. Nous voulons tous nous sentir moins déprimés et être capables de faire face aux choses qui nous stressent chaque jour comme par exemple, l'école, la drogue, les parents, la violence, les attentes de notre entourage, le chômage, les amis, le..... Nous devrions nous sentir à l'aise de parler de ces choses entre nous et avec des personnes qui veulent aider les adolescents..

Pour te donner la chance de t'exprimer à ce sujet, **Youth Net/Réseau Ado** offre des groupes de discussion d'une durée d'environ une heure. Suite à tes suggestions, Youth Net/Réseau Ado s'efforce de faire des recommandations afin d'améliorer les services existant et de conscientiser les intervenants à ce que pensent les jeunes. Ce programme a non seulement été mis sur pied pour recevoir tes opinions, tes suggestions et tes questions mais il nous permet aussi de te faire parvenir une liste

de ressources disponibles, un Fax Ado en plus de te permettre de discuter de sujet concernant la santé mentale. Je t'encourage donc à prendre part à un groupe de discussion du Réseau Ado. Ta participation à ce dernier te permettra de bâtir un réseau de soutien avec d'autres jeunes. *Le Fax Ado* est un bulletin d'information mensuel écrit par des jeunes et pour des jeunes. Chaque bulletin discute d'un thème particulier qui te concerne comme par exemple le stress, les relations amoureuses, l'emploi etc. Le Fax Ado est édité par une jeune, Isabelle qui s'inspire de suggestions, d'opinions et de contributions artistiques de jeunes venant de différents milieux sociaux et géographiques. N'hésite pas à nous envoyer tes créations artistiques.

À la demande générale des jeunes, nous avons mis sur pied, dans les communautés de la région, des groupes d'appui à long terme qui sont animés par des jeunes facilitateurs sur des thèmes comme la dépression, l'estime de soi ou tout autre sujet qui puisse t'intéresser.

Si tu as des questions ou des commentaires, ou encore si tu désires participer davantage à notre programme Réseau Ado, n'hésite pas à communiquer avec moi, Édouard Kodsi au (613)738-3914 ou par télécopieur (fax) au (613) 738-3917, service pour Ottawa et l'ouest du Québec.

**Plus simple ... plus direct ... plus rapide!**

**[www.acsa-caah.ca](http://www.acsa-caah.ca)**

**Voici notre nouveau nom de domaine  
pour accéder à notre page web.**

**Nous avons ajouté des documents intéressants  
et nous allons sous peu en ajouter beaucoup d'autres.**

## L'évaluation et la gestion des adolescents «difficiles»

Les Fleischer, MSW, CSW, Adolescent Division,  
Hospital for Sick Children, Toronto

Diane Sacks, MD, FRCP, Adolescent Clinic, North York Hospital, Toronto

Le terme « difficile » s'applique à tout adolescent «difficile à atteindre». Ce sont ces adolescents chez qui les traitements et prise en charge sont des échecs (arrêt du traitement/ problème chronique). Cependant, même si l'étiquette d'adolescent difficile est fonction du clinicien et de sa personnalité, il est probable qu'il existe des adolescents dont la personnalité, le comportement et le style de présentation conduisent la plupart des cliniciens à les définir comme « difficiles». Ces adolescents qui sont définis comme difficiles peuvent présenter de la colère, de l'hostilité, être silencieux, démotivés, limités, narcissiques, nier, blâmer, minimiser, être dans l'agir délictueux.

### **Le contre-transfert**

L'adolescent «difficile» évoque souvent une réaction émotionnelle intense chez le clinicien qui peut conduire à une interaction dysfonctionnelle adolescent-clinicien. Cette réaction peut en être une de retrait, de passivité ou de contre-attaque. Nous nous sentons souvent frustrés, en colère ou sans recours lorsque nous travaillons avec ces adolescents « difficiles ».

Il est essentiel que le clinicien demeure en contrôle de son comportement et de ses attitudes, de manière à ce que ses interventions continuent d'être thérapeutiques. Un bon insight et l'auto-critique sont obligatoires pour éviter de se comporter d'une façon non-thérapeutique ou non-aidante.

### **Évaluation**

#### Stage développemental

L'adolescence est une période durant laquelle il y a des conflits typiques concernant l'indépendance. L'adolescent lutte pour se séparer des figures parentales et pour son indépendance et une de ses tâches est d'établir sa propre identité. Donc, la plupart des adolescents sont ambivalents au sujet des soins et des inter-

ventions. La perspective de recevoir de l'aide d'un adulte est souvent perçue comme une expérience tentante mais en même temps effrayante. Pendant que les adolescents s'efforcent de gagner leur indépendance, ils peuvent aussi contempler la dépendance de l'enfance. Toutefois, ils craignent la dépendance parce qu'ils ont peur de retourner vers un état d'enfant. Mais l'indépendance qui peut paraître intéressante, suscite l'anxiété car il n'est pas si facile de se retrouver face aux contraintes du monde des adultes. En conséquence, tous ces conflits sont typiquement projetés sur le clinicien qui est peut être vu comme une figure bienvenue mais aussi inquiétante.

#### L'autorité (Transfert)

Si l'adolescent a eu des relations positives avec l'autorité, il est plus probable qu'il perçoit le clinicien comme une aide ou comme un support, quelqu'un de bienveillant. Si l'adolescent vient d'un milieu familial dysfonctionnel, instable ou abusif, le clinicien pourrait être approché avec méfiance ou peur. Il est à prévoir que l'adolescent va transférer ses conflits au professionnel. En obtenant de l'information à propos de l'histoire relationnelle de l'adolescent avec sa famille et l'autorité, nous sommes mieux équipés pour prévoir les obstacles dans l'initiation du processus d'aide et les ruptures potentielles du traitement.

#### Fonctions évidentes/latentes

Un ancien axiome dit : plus la façon de se présenter est hostile ou bizarre, plus l'adolescent se sent effrayé, vulnérable et sans recours. Le comportement est généralement visible et clair. La difficulté est de comprendre et ultimement d'avoir accès aux motifs cachés et latents du comportement (émotions, conflits, etc.). Il est souvent utile pour le clinicien de considérer comment l'anxiété sous-jacente se manifeste et de quoi s'agit-il.



### La planification du traitement

Un bon plan de traitement permet d'intervenir efficacement auprès des adolescents « difficiles ». Une question importante à considérer : étant donné ce que je connais au sujet de cet adolescent, quels sont les obstacles/difficultés prévisibles, et comment intervenir pour que l'adolescent se sente engagé dans le plan d'action.

La clé de tout processus d'aide efficace est le développement de la relation. Nous pouvons définir les problèmes sous-jacents et travailler sur les solutions uniquement dans le contexte d'une relation d'aide solide. Il est souvent difficile d'engager l'adolescent « difficile » dans un processus d'aide; le développement d'une alliance est donc primordial. Idéalement, il est à espérer que l'adolescent devienne un partenaire dans le processus, de manière à ce que nous n'ayons pas une mais deux personnes qui sont intéressées par le travail à accomplir. Lorsqu'on travaille avec les adolescents « difficiles », il est important de se rappeler que la plupart des adolescents cherchent tout de même des relations positives avec les adultes.

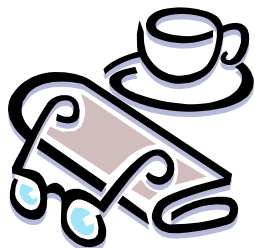
### Techniques/Approche (Comment atteindre un adolescent « difficile »)

1. Être ouvert à toutes les informations et à toutes les limites concernant la confidentialité.
  2. Interpeler directement la résistance et l'ambivalence.
  3. Explorer les émotions avant les comportements.
  4. Écouter (le message évident et latent).
  5. Être empathique.
  6. Encourager l'expression des émotions.
  7. Être patient.
  8. Être encourageant mais réaliste.
  9. Développer une alliance, un partenariat.
  10. Être curieux.  
Encourager l'introspection.
11. Ne pas être dogmatique, ne pas faire d'interprétation rapide.
  12. Maintenir des limites, des frontières.
  13. Louanger et supporter lorsque c'est possible.
  14. Confronter lorsque nécessaire.
  15. Développer une alliance avec la famille, si possible.
  16. Consulter, référer – Connaître ses limites.
  17. Ne pas laisser tomber.
  18. Être digne de confiance et consistant.
  19. Être conscient de soi, de ses attitudes.
  20. Avoir de l'humour.
  21. Trouver une supervision.
  22. Être authentique/franc.
  23. Anticiper les erreurs thérapeutiques et les utiliser efficacement.

### Références

- Barish, J. (1940). Engaging the adolescent in Psychotherapy. *Adolescent Psychiatry*, v.1, 530-536.
- Giovachinni, P. (1974). The difficult adolescent patient: Countertransference problems. In S. Feinstein and P. Giovachinni (Eds.) *Adolescent Psychiatry*, v.12 (pp.320-28). Chicago: University of Chicago Press.
- Katz, P. (1990). The first few minutes: The engagement of the difficult adolescent. In Feinstein, S.C. (Ed.) *Adolescent Psychiatry*, v.17, (pp. 69-81). Chicago: University of Chicago Press.
- Mishne, J. (1996). Therapeutic challenges in clinical work with adolescents. *Clinical Social Work Journal*. 24(2), 137-152.
- Uribe, V. (1988). Short-term psychotherapy for adolescents: Management of initial resistance. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*. 107-116.

## Publications



### Primary Care of Adolescent Girls

Par Susan M. Coupey, MD

Comment se comporter face à la confidentialité? Qu'est ce que vous devriez savoir au sujet des sports physiques féminins? Avez-vous besoin d'information au sujet des comportements face aux problèmes de poids, des troubles menstruels et des conseils de contraceptions pour les adolescentes?

Pour répondre à ces questions et à bien d'autres au sujet des soins pour les jeunes filles et femmes de 10 à 20 ans, lisez *Primary Care of Adolescent Girls*, un guide pratique et concis sur qui vous pouvez compter pour tous les jours de clinique. La différence entre les soins pour adolescentes et les soins pour adolescents, enfants et femmes est soulignée en conjonction avec l'importance des soins reliés

à la santé sexuelle et comment les fournir. La section sur les relations patients/médecins/parents inclus un chapitre unique qui s'occupe des différents problèmes légaux, éthiques et confidentiels qui peuvent apparaître lorsqu'on traite des adolescentes.

Octobre 1999, 350 pages, illustré, 36\$ (US), 41\$ (Étranger)

Hanley & Belfus, Inc.  
210 South 13<sup>th</sup> Street  
Philadelphia, PA 19107  
Tel: 1-800-962-1892  
Fax: (215) 790-9330  
Web: [www.hanleyandbelfus.com](http://www.hanleyandbelfus.com)

### Centre national de prévention du crime

Le Centre national de prévention du crime a publié une chemise contenant quelques documents afin de se présenter au grand public. La chemise renferme un dépliant qui décrit le Centre national de prévention du crime, ses buts et les moyens proposés pour les accomplir. Trois guides sont inclus : le programme de mobilisation communautaire, le fond d'investissement pour la prévention du crime et le programme de partenariat pour la prévention du crime. Chacun de ses guides décrit le programme et invite les organisations à se joindre

à ses programmes. De plus, un document intitulé *La carrière troublée de Jacques* a été ajouté, il décrit le coût d'un enfants à problèmes à la société.

Pour plus d'information veuillez contacter :

Le Centre national de prévention du crime  
Département de Justice  
Tour St. Andrew  
284, rue Wellington  
Ottawa, ON K1A 0H8



## Médecine de l'adolescent

P.Alvin/D.Marcelli - publié chez Masson 1999

La médecine de l'adolescent a pour objet de soins un individu qui tente de devenir le sujet de son corps et de sa vie et dont les besoins médicaux sont sous l'influence directe ou indirecte d'une dynamique de transformation tant corporelle que psychique. La médecine de l'adolescent ne peut se réduire à la simple juxtaposition d'éléments de médecine de l'enfant et de l'adulte, de médecine somatique et de médecine psychiatrique. L'espace médical « élargi » dont elle se prévaut tire son efficacité de l'intégration de savoirs et de savoir-faire issus de champs différents.

De conception pratique, cet ouvrage couvre les principaux domaines de la clinique de l'adolescent : l'adolescence, la puberté et la sexualité, la consultation médicale, la souffrance psychique et les pathologies psychiatriques, les maladies somatiques de long cours (revue de 15 maladies chroniques), les conduites d'essai et

les conduites à risque (accidents, traumatismes crâniens, pathologies liées à l'environnement scolaire, consommation de produits, grossesses précoces, violences agies et subies), les approches thérapeutiques, les droits et la réglementation en travail médico-psychosocial.

Premier ouvrage français du genre, écrit par un pédiatre et un psychiatre associés de longue date dans l'enseignement de la médecine de l'adolescent, il est le fruit de leur expérience clinique, enrichie des contributions d'auteurs de diverses spécialités.

Ce livre s'adresse aux médecins, pédiatres, généralistes ou psychiatres. Il intéressera également les équipes hospitalières, les étudiants et les nombreux professionnels s'occupant d'adolescents dans leur pratique quotidienne : gynécologues, médecins scolaires, infirmiers, psychologues, travailleurs sociaux...

**Nous tenons à remercier la Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (division Ontario) pour le soutien financier accordé lors du 6<sup>ième</sup> congrès annuel de l'ACSA tenu à Toronto le 5 novembre 1999.**

**Première rencontre de l'ACSA  
Au 21<sup>ième</sup> siècle !**

**“Santé des Adolescents:  
mise à jour pour le 3<sup>ième</sup> millénaire”**

7<sup>ième</sup> congrès annuel de l'ACSA,  
à Montréal, les 4 et 5 mai 2000

**Nous espérons que vous y assisterez  
en grand nombre !**

**S.V.P. Aidez nous!**

- **Renouvelez votre abonnement pour l'an 2000 le plus tôt possible.**
- **Parlez de l'association à vos collègues susceptibles de devenir membres**
- **Envoyez-nous des articles, des nouvelles, des descriptions de programmes ou de recherche, des informations sur des publications, vidéos...**