

Université de Montréal

**Le suivi des jeunes contrevenants dans la communauté : les interventions favorisant la
généralisation des acquis suite au Programme alternatives à la violence**

par

Marie-Ève Dutil

École de criminologie

Faculté des arts et des sciences

Rapport de stage présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise (M. Sc.)
en criminologie

Mai 2012

© Marie-Ève Dutil, 2012

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce rapport intitulé :

Le suivi des jeunes contrevenants dans la communauté : les interventions favorisant la généralisation des acquis suite au Programme alternatives à la violence

Présenté par :
Marie-Ève Dutil

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Franca Cortoni, président-rapporteur
Louis-Georges Cournoyer, directeur de recherche
Céline Grégoire, superviseure de stage

RÉSUMÉ

Depuis plus d'une décennie, le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire préconise l'utilisation de l'approche cognitive-comportementale à la Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants, celle-ci ayant démontré son efficacité auprès des jeunes soumis à la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents. Un des objectifs généraux de cette approche est de favoriser l'acquisition de nouveaux comportements prosociaux et la généralisation de ceux-ci dans le milieu naturel dans le but de protéger la société et de prévenir la récidive de l'adolescent. Le présent rapport est centré sur l'identification de méthodes d'intervention favorisant la généralisation des acquis, sujet jusqu'à maintenant peu étudié en intervention criminologique. Pour ce faire, le suivi de trois jeunes ayant participé au Programme alternatives à la violence a été effectué. Ce programme qui vise l'apprentissage de techniques et d'habiletés alternatives au comportement violent s'adresse aux adolescents, condamnés devant la Chambre de la jeunesse pour des délits contre la personne. Après une recension des écrits portant sur la généralisation des acquis, différentes techniques d'intervention ont été retenues et mises en place dans le suivi des jeunes contrevenants participant à l'étude : l'identification de conditions, de règles et de stratégies pour favoriser l'acquisition de nouveaux apprentissages, le sur-apprentissage, les jeux de rôles, la variation des stimuli, l'implantation de conditions similaires au milieu naturel. Les analyses de cas suggèrent que l'implantation de ces techniques combinée à l'utilisation de l'approche cognitive-comportementale permet la généralisation des acquis du jeune délinquant. De plus, nous avons observé que l'implication familiale, la motivation du jeune et le lien thérapeutique sont des facteurs qui ont également une influence sur la généralisation des acquis.

Mots-clés : généralisation des acquis, délinquance juvénile, jeunes contrevenants, Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire, approche cognitive-comportementale, intervention différentielle, Aggression Replacement Training.

ABSTRACT

For a little more than a decade, the Direction of Specialized Services and Young Offenders Services of the Montreal Youth Center advocates the use of the cognitive-behavioral approach. This approach has proved its effectiveness towards the youth subjected to the Youth Criminal Justice Act. One of the general objectives of this approach is to promote the acquisition of new prosocial behaviors and the generalization of these behaviors in the natural environment to protect the society and prevent recidivism of the adolescent. This report is centered on the identification of intervention methods that favour the generalization of gains, which is a topic that has not been thoroughly studied in criminology intervention research. To achieve this study, three adolescents participating in the Aggression Replacement Training (ART) were followed. The ART program seeks the learning of violent behavior alternative techniques and abilities. It is intended for adolescents convicted of violent offenses by the Youth Division of the Quebec Court. Following a literature review several intervention techniques were selected and applied to the rehabilitation program of the delinquents: overlearning, role-plays, stimulus variability, incorporating aspects of real life setting. These cases analysis suggests that the combination of these techniques with the cognitive-behavioral approach can lead to the generalization of the offender's gains. Furthermore we noticed that the family involvement, the adolescent motivation and the therapeutic alliance also have an influence on the generalization of gain.

Keywords : generalization of gain, juvenile delinquency, young offenders, Montreal Youth Center, cognitive-behavioral approach, differential intervention, Aggression Replacement Training.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. RECENSION DES ÉCRITS	3
1.1. Les caractéristiques des adolescents violents	3
1.2. Les théories psychologiques explicatives de la violence	4
1.2.1. La théorie du lien frustration-agression	5
1.2.2. Les théories de l'apprentissage	6
1.2.3. La famille en tant que lieu d'apprentissage de la violence	7
1.3. La réadaptation des adolescents violents	8
1.3.1. L'approche différentielle auprès des jeunes contrevenants	8
1.3.2. L'approche cognitive-comportementale	11
1.3.3. Le volet individuel	12
1.3.4. Le volet de groupe	15
1.4. Les principes d'intervention favorisant la généralisation des acquis	17
1.4.1. Identification de règles, de conditions, de stratégies pour favoriser l'acquisition de nouveaux apprentissages	19
1.4.2. Le sur-apprentissage	20
1.4.3. Varier les stimuli au cours de l'apprentissage	21
1.4.4. Implanter des conditions similaires au milieu naturel	22
1.4.5. Conclusion	23
2. MÉTHODOLOGIE	25
2.1. Objectifs du stage en intervention	25
2.1.1. Objectifs académiques	25
2.1.2. Objectifs cliniques	25

2.2.	L'étude de cas	25
2.3.	Analyse des informations du dossier clinique	26
2.4.	L'observation participante	27
2.5.	Questionnaire de perception des apprentissages	28
2.6.	Description de l'évaluation initiale des jeunes contrevenants	29
2.6.1.	L'Inventaire de personnalité de Jesness	30
2.6.2.	L'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes	37
3.	MILLIEU DE STAGE	41
3.1.	Les missions et les mandats du Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire	41
3.2.	Description des itinéraires et processus de référence des jeunes contrevenants	42
3.2.1.	La Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents	42
3.2.2.	Les adolescents contrevenants et la prise en charge du CJM-IU	44
3.3.	Description des différents types d'intervention réalisée par la DSSSJC	44
3.3.1.	Les objectifs et la clientèle du Programme de suivi intensif différencié (SID)	45
3.4.	Enjeux éthiques et déontologiques	46
3.5.	Travail multidisciplinaire du milieu de stage	47
4.	PRÉSENTATION DU MATÉRIEL	49
4.1.	Sophie	49
4.1.1.	Délit de référence au Programme de suivi intensif différencié (SID)	49
4.1.2.	Histoire de vie et environnement familial	50
4.1.3.	Profil de personnalité et analyse du Jesness	51
4.1.4.	Bilan de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC)	52
4.1.5.	Réalisation du plan d'intervention de Sophie	55
4.1.6.	Suivi individuel	57

4.1.7.	Rencontres familiales	61
4.1.8.	Participation au Programme alternatives à la violence	63
4.1.9.	Questionnaire de perception des apprentissages	65
4.1.10.	Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas	66
4.2.	Manuel	67
4.2.1.	Délits de référence au Programme de suivi intensif différencié (SID)	67
4.2.2.	Histoire de vie et environnement familial	68
4.2.3.	Profil de personnalité et analyse du Jesness	69
4.2.4.	Bilan de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC)	70
4.2.5.	Réalisation du plan d'intervention de Manuel	72
4.2.6.	Suivi individuel	74
4.2.7.	Rencontres familiales	81
4.2.8.	Participation au Programme alternatives à la violence	83
4.2.9.	Questionnaire de perception des apprentissages	86
4.2.10.	Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas	87
4.3.	Alexandre	87
4.3.1.	Délit de référence au Programme de suivi intensif différencié (SID)	87
4.3.2.	Histoire de vie et environnement familial	88
4.3.3.	Profil de personnalité et analyse du Jesness	89
4.3.4.	Bilan de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC)	90
4.3.5.	Réalisation du plan d'intervention d'Alexandre	92
4.3.6.	Suivi individuel	94
4.3.7.	Rencontres familiales	99
4.3.8.	Participation au Programme alternatives à la violence	99
4.3.9.	Questionnaire de perception des apprentissages	102
4.3.10.	Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas	103

5.	DISCUSSION DU MATÉRIEL	104
5.1.	Les résultats de la mise en place des techniques de généralisation des acquis	105
5.1.1.	Sophie	105
5.1.2.	Manuel	107
5.1.3.	Alexandre	109
5.2.	La prise en charge des adolescents en contexte de Suivi Intensif Différencié	110
5.2.1.	L'approche différentielle	111
5.2.2.	L'importance des activités de l'approche cognitive-comportementale	113
5.3.	Discussion des autres facteurs importants en matière de généralisation des acquis	116
5.3.1.	L'implication de la famille	117
5.3.2.	La motivation au changement	119
5.3.3.	Le lien thérapeutique	121
	CONCLUSION	123
	BIBLIOGRAPHIE	i
	ANNEXE I	i
	ANNEXE II	iv

REMERCIEMENTS

Madame Céline Grégoire, ma superviseure de stage pour sa générosité, sa disponibilité et son écoute. Grâce à son soutien quotidien et ses conseils je me suis développée tant au niveau professionnel que personnel.

Monsieur Louis-Georges Cournoyer, mon directeur de recherche, qui a su me soutenir dans mes réflexions et pousser mon questionnement toujours plus loin.

Mes parents Jean et Monique pour leurs encouragements et leur soutien au quotidien. Je ne pourrai assez les remercier pour tout ce qu'ils peuvent m'apporter. Je tiens aussi à remercier mon petit frère Jean-Michel de qui j'ai toujours senti un support par son intérêt envers mon projet.

Mon conjoint, David, pour ses conseils, sa force morale et son écoute. Grâce à lui et à son soutien constant, j'ai été en mesure de mener à terme ce projet.

INTRODUCTION

Les répercussions associées aux actes criminels violents sont multiples et font partie des préoccupations d'un bon nombre de professionnels. L'Organisation mondiale de la santé qualifie la violence de problème global de santé publique (Krug, et al., 2002). Au Canada, en 2008-2009, les tribunaux de la jeunesse ont rendu 15 457 jugements pour des infractions contre la personne (homicide, tentative de meurtre, vol qualifié, agression sexuelle, autres infractions d'ordre sexuelles, voie de fait grave, voie de fait, proférer des menaces, harcèlement criminel, autres infractions contre la personne) soit 664 de plus qu'en 2006-2007 (Statistique Canada, 2010).

Plusieurs éléments doivent être considérés dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre de traitements de réhabilitation s'adressant aux jeunes contrevenants violents. L'apprentissage de techniques alternatives à la violence est d'ailleurs un enjeu important. En effet, le recours à la violence physique et psychologique est inscrit dans le mode de vie d'un bon nombre de délinquants. En criminologie, la réadaptation des délinquants violents est un sujet d'intérêt auquel plusieurs auteurs se sont longuement intéressés (Andrews et Dowden, 2006; Bonta et Wormith, 2007; Goldstein, 1994, 1999; Goldstein, Glick et Gibbs, 1998).

Diverses recensions ont porté sur les interventions préventives et curatives effectuées auprès des adolescents en difficulté ayant des comportements violents (Feindler et Ecton, 1986 ; Gibbs, 1995 ; Goldstein et Glick, 1987 ; Hollin, 1990 ; Le Blanc, 1997b ; Lipsey et Derzon, 1997). Des méta-analyses de Lipsey et ses collègues (2007) ainsi que de Landenberger et Lipsey (2005) menées sur un grand nombre d'études indiquent que les programmes qui reposent sur l'approche cognitive-comportementale permettent de réduire significativement le taux de récidive des délinquants.

En 1987, Goldstein et ses collègues ont mis sur pied l'*Agression Replacement Training (ART)*, un programme de type cognitivo-comportemental mettant l'accent sur la maîtrise et

la gestion de la colère, s'adressant aux adolescents violents. L'objectif principal de ce dernier est l'apprentissage de l'autocontrôle des émotions négatives, grâce à une régulation de ses cognitions et de ses comportements. Depuis une dizaine d'années, le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) a implanté le programme d'intervention de Goldstein (1987) auprès des jeunes contrevenants en centre de réadaptation et auprès de ceux suivis par les services jeunes contrevenants à l'externe (services qui assurent le suivi des jeunes en communauté). Les activités d'apprentissages réalisées dans le cadre de ce programme de même que le suivi du jeune visent ultimement la généralisation et le maintien de ses habiletés comportementales au sein du milieu naturel. Malgré que ce principe soit une préoccupation importante en matière de réadaptation, très peu d'études ont été réalisées dans ce domaine particulier.

Au cours de notre stage de maîtrise en intervention clinique auprès du CJM-IU à titre de délégué à la jeunesse, nous nous sommes penchées sur la question de généralisation des acquis reliés au Programme alternatives à la violence (PAV). Ce programme a pour but l'enseignement et la mise en pratique de techniques de gestion de la colère et de comportements prosociaux alternatifs à la violence. Nos interventions ont été effectuées auprès d'adolescents ayant été reconnus coupables de délits violents. Plus précisément, nos activités ont été réalisées dans le cadre du Programme de suivi intensif différencié (SID) aux services jeunes contrevenants du bureau est. Le présent rapport, qui rend compte de notre stage au CJM-IU, contient cinq chapitres. Dans le premier, la recension des écrits reliée à notre objet de stage est effectuée. Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche utilisée. S'en suit le troisième chapitre, dans lequel, le milieu du stage est présenté. Les trois études de cas des jeunes suivis sont exposées dans le chapitre quatre et finalement, dans le dernier chapitre nous discuterons de la prise en charge des adolescents, à la lumière de notre problématique.

1. RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les caractéristiques des adolescents violents ainsi que certaines des théories explicatives de la violence. Ensuite, nous discuterons des approches préconisées en matière de réadaptation des adolescents violents au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, soit l'approche différentielle et l'approche cognitive-comportementale. Enfin, nous traiterons des différentes techniques retenues dans le cadre de notre stage afin de favoriser la généralisation des acquis.

1.1. Les caractéristiques des adolescents violents

Dans la prochaine section, nous présenterons les résultats de recherches qui se sont intéressées aux caractéristiques qui différencient les délinquants en général de ceux qui commettent des crimes de nature violente. Certaines études ont tenté de démontrer les différences entre les délinquants violents et les délinquants désignés de persistants ou chroniques (Farrington, 1991, 1997b ; Capaldi et Patterson, 1996 ; Henggeler et al., 1993). Celles-ci ont conclu qu'il est très difficile de distinguer ces deux groupes de délinquants sur la base de leurs caractéristiques familiales, scolaires ou comportementales. En effet, les comportements de nature violente s'insèrent parmi les autres comportements marginaux que l'on retrouve chez les délinquants. De plus, les délinquants chroniques s'adonnent à tous les types de crimes; vols, méfaits, infractions contre la personne. D'autre part, selon les données d'une étude de Le Blanc (1997b), le degré de violence varie dans le même sens que le degré d'inadaptation sociale et personnelle. Ainsi, lorsque le degré de violence interpersonnelle augmente chez l'adolescent, la supervision parentale chute, les sanctions scolaires se font plus nombreuses, l'appartenance à un groupe de pairs antisocial est plus prononcée, les troubles de comportements et les activités délinquantes augmentent.

Par contre, il est quand même possible de différencier les délinquants violents des autres délinquants lorsque l'on s'attarde à leur développement personnel et interpersonnel. Dans une étude longitudinale, Farrington (1989, 1997a) a suivi un groupe de jeune. En ce qui a trait aux comportements violents entre douze et quatorze ans, les indicateurs les plus

importants sont les suivants : une conduite marquée d'agitation entre huit et dix ans, un déficit disciplinaire à huit et dix ans, un faible quotient intellectuel non verbal aux mêmes âges, la fréquentation scolaire d'une école où le taux de délinquance est élevé à onze ans, un rendement scolaire médiocre à onze ans, de même que le repli sur soi et la nervosité à dix-huit ans. Plusieurs études corroborent les résultats de cette recherche en ce qui a trait aux indicateurs qui permettent de différencier les délinquants violents des autres délinquants (Farrington et Welsh, 2007; Loeber et Farrington, 2011; Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber et White, 2008).

Les indicateurs les plus efficaces pour prédire le comportement violent ont été établis dans une méta-analyse réalisée par Lipsey et Derzon (1997). Pour les adolescents de douze à quatorze ans, les indicateurs ont été classés en cinq groupes selon leur d'importance importance (le groupe 1 étant le plus prédictif du comportement violent). Dans le premier groupe, on retrouve les liens sociaux et les pairs antisociaux. Dans le second groupe, il y a les autres conduites antisociales. Dans le troisième groupe, on retrouve l'expérience scolaire, les caractéristiques psychologiques, les relations parents-enfants, le sexe et l'expérience de violence physique. Enfin, le quatrième groupe est composé des indicateurs suivant : les parents antisociaux, les crimes contre la personne, les troubles de comportements et le quotient intellectuel. Finalement, le foyer brisé, le statut socio-économique, l'expérience de parents agresseurs, la consommation de drogues et l'appartenance à une minorité ethnique figurent dans la catégorie des marqueurs les moins prédictifs.

1.2. Les théories psychologiques explicatives de la violence

Un nombre important de théories psychologiques ont été conçues pour expliquer soit le développement de la propension à la violence chez les individus, soit son actualisation dans des situations particulières. Dans la prochaine section, nous présenterons des théories qui

portent spécifiquement sur la violence, leurs concepts de base ainsi que les études permettant d'apprécier leur validité.

1.2.1. La théorie du lien frustration-agression

En 1920, Freud a postulé qu'il existe un lien entre la frustration vécue par un individu et l'agression. Selon cet auteur, un individu est frustré lorsque l'énergie déployée pour atteindre un but est bloquée. Dans ce cas, un individu peut adopter un comportement agressif afin de réduire sa frustration. Selon cette théorie freudienne, on parle alors de catharsis. Par contre, lorsque l'origine de la frustration est inaccessible à l'individu, il peut se produire un déplacement des agirs agressifs.

La validité de ce modèle freudien du lien frustration-agression fut confirmée par des études expérimentales (Buss, 1961; Gentry, 1970). Selon ces auteurs, la frustration suscitée par l'obstruction durant la réalisation d'une tâche suscite des comportements agressifs. De plus, Buss (1961) et Gentry (1970) ont précisé que l'intensité des comportements agressifs est plus élevée lorsque les déclencheurs sont des insultes plutôt que des frustrations au sens propre. Hokanson (1970) a démontré que le comportement agressif émis à la suite d'une insulte diminue la pression sanguine de l'individu.

Au contraire de Freud, Bandura (1973) estime que le rôle que joue la frustration est mineur puisque les émotions de ce type peuvent être suivies d'une multitude de comportements, autres que l'agression, tels que la fuite ou le mutisme. Bandura (1973) a démontré que l'histoire d'apprentissage et les cognitions de l'individu sont des éléments plus importants que l'état émotionnel dans l'actualisation du comportement violent dans une situation particulière. D'autres chercheurs l'appuient également à ce sujet (Gibbs, 1995; Ross et Fabiano, 1985). Berkowitz (1993) a démontré que les cognitions reliées à l'interprétation d'une situation frustrante est un des régulateurs importants du lien frustration-agression. Bien entendu, un individu interprétant sa frustration comme étant légitime à plus de chance

de se conduire violemment que si celle-ci est jugée arbitraire. D'autres chercheurs ont reconnu que certains déclencheurs expliquent mieux le recours à la violence, particulièrement les agressions elles-mêmes et les insultes (Bandura, 1973; Berkowitz, 1989; Karli, 1987).

1.2.2. Les théories de l'apprentissage

Une des théories de base de l'apprentissage est le conditionnement opérant. Le conditionnement opérant (aussi appelé conditionnement instrumental, apprentissage skinnerien) est un concept du béhaviorisme initié par Edward Thorndike (1913) et développé par Skinner (1969). Cette théorie s'intéresse à l'apprentissage qui résulte d'une action en analysant les conséquences de cette action rendant plus ou moins probable la reproduction du dit comportement. Selon Skinner (1969), le comportement est fonction des renforcements et des punitions qui le suivent. Skinner (1969) distingue le conditionnement opérant du conditionnement classique par ses conséquences sur l'environnement et par le fait que la réponse ne soit pas une réaction de réflexe de l'organisme.

Selon Buss (1961), la fréquence et l'intensité d'un comportement agressif découlent de l'histoire d'apprentissage. L'auteur ajoute qu'il y a trois facteurs qui facilitent l'agression soit le tempérament psychologique de l'agresseur (par exemple l'impulsivité), les caractéristiques spécifiques à la victime (par exemple, l'appartenance à une minorité ethnique ainsi que la colère non exprimée lors de situations antérieures.

Pour Bandura (1973, 1977, 1983), l'apprentissage des comportements agressifs se fait par l'observation de modèles violents. Selon lui, l'observation des comportements émis et des conséquences qui en découlent dicte la réaction future de l'observateur dans une situation similaire. Ainsi, un individu mémorise ses observations et ensuite actualise ou inhibe les comportements appris. L'apprentissage par observation implique une dimension cognitive. Le sujet peut anticiper les conséquences possibles de son geste par l'observation d'un

modèle. D'autres études appuient les travaux de Bandura sur l'acquisition du comportement agressif (Akers, 1994; Feldman, 1994; Hearold, 1986).

1.2.3. La famille en tant que lieu d'apprentissage de la violence

La théorie de l'apprentissage par observation, selon laquelle l'individu apprend par modelage (apprentissage par le biais d'un modèle) (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993; Dodge, Coie et Lynam, 2007; Huesman, 1988; Patterson, 1986), apparaît pertinente pour expliquer les problèmes de violence du jeune délinquant. À ce sujet, Bandura (1977) explique : « Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches des siennes qui sont les plus susceptibles d'être source d'information. » Dans ce modèle, la qualité du lien affectif entre le parent et l'enfant ainsi que les pratiques éducatives et disciplinaires des parents, constituent des éléments déterminants qui peuvent contribuer à l'émergence de problèmes de comportements chez l'enfant. Les travaux de Patterson et ses collègues (1986, 1989, 1992) ont démontré que les familles des jeunes qui développent, maintiennent et généralisent des comportements antisociaux se caractérisent par des attitudes extrêmement tolérantes ou permissives à l'égard des comportements inacceptables du jeune ou, à l'inverse, par des attitudes excessivement coercitives envers leur enfant.

Au sein d'un tel milieu familial, l'enfant développe et utilise des conduites coercitives et apprend à exercer un contrôle sur les autres. Selon quelques auteurs, l'absence de conséquences et l'obtention de gains par les enfants agressifs les amèneraient à surestimer les avantages que leur procure ce type de conduite et les inciteraient à maintenir cette façon d'agir dans le futur, à la maison et à la garderie, puis à l'école avec les pairs et les adultes (Brown et al., 1996; Dodge et al., 1997). Les gestes agressifs de l'enfant se manifestent par de la domination et du contrôle (agressivité proactive) ou encore, par une réaction agressive excessive face à des contrariétés (agressivité réactive). Leurs difficultés de comportement

se maintiennent et s'aggravent de plus en plus, une détérioration qui serait attribuable à l'exposition à des modèles violents et au renforcement de ce type de conduites à travers les interactions parents-enfants (Dodge, Bates et Petit, 1990; Eron, 2000; Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989).

1.3. La réadaptation des adolescents violents

1.3.1. L'approche différentielle auprès des jeunes contrevenants

À la Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants (DSSSJC) du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, une approche de type différentielle est préconisée pour atteindre deux objectifs essentiels : la réhabilitation et la non-récidive du jeune (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2006). Selon cette approche, les contrevenants ne sont pas tous engagés de la même façon et avec la même intensité dans la délinquance (Le Blanc et al., 2002). Leur développement, leurs besoins, leurs difficultés personnelles, leur réceptivité par rapport à l'intervention varient grandement. L'approche différentielle propose d'individualiser les pratiques en fonction des besoins individuels du jeune en ce qui a trait à l'intensité, la durée et aux techniques particulières d'intervention (Le Blanc et al., 2002). En matière de réadaptation, il a été démontré dans plusieurs recherches, que les programmes de probation sont efficaces dans la mesure où ils sont personnalisés en fonction des besoins du jeune (Andrews et al., 1990; Armstrong, 1991; Dionne et Cournoyer, 2006 ; Gendreau, Goggin et Futon, 2000). En effet, la littérature nord-américaine soutient qu'il n'y a pas de délinquance, mais plutôt des délinquances, auxquelles correspondent des moyens diversifiés de s'y attaquer (Palmer, 1994 ; Le Blanc et al., 2002 ; Lipsey et Wilson, 1998). Selon Hollin (1995), il est nécessaire que le programme s'adapte à l'individu et non pas le contraire. Somme toute, pour être efficace, les méthodes d'interventions doivent s'ajuster en fonction des besoins spécifiques des adolescents en difficulté.

L'évaluation différentielle au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire

L'individualisation des pratiques auprès des adolescents nécessite une évaluation exhaustive. Le manuel de référence de l'application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) prévoit que le processus d'évaluation clinique « permet de connaître chaque adolescent et d'établir un diagnostic sur son niveau d'engagement dans des valeurs et activités délinquantes ainsi que son degré d'adaptation sociale » (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2006, p.27). À partir de cela, les interventions peuvent être dirigées dans les sphères de vie problématiques du jeune et avoir un impact considérable sur le risque de récidive du délinquant.

Les objectifs de l'évaluation différentielle sont les suivants (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2006, p.27):

- Déterminer le niveau d'engagement de l'adolescent dans la délinquance;
- Identifier les facteurs qui contribuent à la délinquance;
- Établir un pronostic du risque de récidive;
- Évaluer les ressources de l'adolescent et sa capacité à bénéficier des services et ressources disponibles, ainsi que celles de son milieu familial;
- Identifier les services les plus appropriés à la situation tant sur les plans de la surveillance, du contrôle et de l'encadrement que de l'aide et du conseil afin de prévenir toute récidive;
- Établir les objectifs de l'intervention.

L'évaluation différentielle effectuée à la DSSSJC du CJM-IU s'appuie sur des outils cliniques standardisés pour arriver à atteindre ses objectifs. L'évaluation des dimensions de la personnalité est effectuée avec l'Inventaire de personnalité de Jesness (1996) qui a été validé et adapté à la population des adolescents québécois par Le Blanc (Le Blanc, 1996). Avec l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) (The Youth Level of Service/Case Management Inventory) (Hoge, Andrews et Lescheid, 1994), il est possible de procéder à l'évaluation du risque de récidive du jeune selon différents critères : les infractions précédentes et actuelles, la situation familiale, le milieu scolaire ou

l'emploi, les loisirs, les relations avec les pairs, la toxicomanie, la personnalité et les attitudes. Ces deux outils d'évaluation sont présentés dans le chapitre 3.

Les principes du risque, des besoins et de la réceptivité

Les principes de la LSJPA prévoient que l'intervention doit être menée en fonction du risque de récidive du jeune, de ses besoins criminogènes et de sa réceptivité à l'intervention (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2004). Andrews, Bonta et Hoge (1990) ont établi des principes de classification du risque qui ont été maintes fois soutenus par les recherches scientifiques portant sur l'efficacité des traitements auprès des jeunes délinquants (Andrews, Bonta et Hoge, 1990; Dowden et Andrews, 1999; Gendreau, Goggin et Futon, 2000). Ainsi, une intervention différenciée et efficace doit tenir compte du risque de récidive du jeune, c'est-à-dire que l'on doit réserver les programmes intensifs aux clients représentant le plus de risque. En effet, en terme de récidive, les jeunes à plus haut risque ont besoin d'interventions plus intensives que les jeunes à faible risque (Andrews et al., 1990). Aussi, un traitement efficace se doit de cibler les besoins liés aux facteurs criminogènes afin de mettre en place des stratégies d'intervention personnalisées. Des instruments d'évaluation fiables et valides ont été mis en place afin de faire correspondre « le niveau de traitements et des services au niveau de risque que présente le délinquant » (Andrews et al., 1990).

Enfin, pour qu'un traitement ait une influence substantielle, il doit répondre au principe de réceptivité (Andrews et al., 1990 ; Dowden et Andrews, 1999). Andrews et Bonta (2006) précisent que le principe de réceptivité réfère à « la prestation de programmes de traitement dont les caractéristiques correspondent aux facultés et aux capacités d'apprentissage du délinquant ». Plusieurs facteurs de réceptivité spécifiques à l'individu tels que la personnalité, l'âge, le sexe, la motivation, l'origine ethnique et la langue ont une influence sur l'efficacité du traitement. De plus, il faut tenter de cerner la sensibilité de l'adolescent à une approche en particulier afin d'adopter un style d'apprentissage spécifique qui lui

convient. En ce sens, les stratégies d'intervention mises de l'avant au CJM-IU sont celles du type cognitive-comportemental (elles seront décrites plus loin). En effet, les renforcements, les modelages, les jeux de rôles sont des techniques qui s'adaptent le mieux à l'adolescent contrevenant.

Notons finalement que les risques, les besoins ainsi que la réceptivité du sujet peuvent se modifier en cours de traitement. C'est pourquoi l'évaluation de ces paramètres se doit de s'inscrire dans un processus continu de manière à pouvoir ajuster nos interventions auprès de l'adolescent et de sa famille au cours de l'accompagnement. Au CJM-IU, l'IRBC, (The Youth Level of Service/Case Management Inventory) (Hoge, Andrews et Lescheid, 1994) est révisé par les intervenants au dossier aux trois mois.

1.3.2. L'approche cognitive-comportementale

Les recherches scientifiques démontrent que les interventions reposant sur les théories comportementales et cognitive-comportementales réduisent la probabilité de récidive du délinquant (Andrews et al., 1990; Lipsey, 1992, Palmer, 1994). C'est aussi l'approche utilisée dans le cadre du Programme de suivi intensif différencié au CJM-IU. Depuis 1998, l'approche cognitive-comportementale (ACC) est préconisée à la Direction des Services Spécialisées et des Services Jeunes Contrevenants (DSSSJC) du CJM-IU. Les traitements basés sur cette approche ont démontré leur efficacité auprès des jeunes en difficulté et des délinquants qualifiés de persistants (Landenberger et Lipsey, 2005; Pearson et al., 2002). Aussi, une étude de Le Blanc (2002) a précisé que les résultats sont optimaux auprès des adolescents présentant des traits psychopathiques, immatures et à faible introspection (Le Blanc et al., 2002, p.62).

Les différentes modalités d'apprentissage de l'ACC sont inspirées du courant de l'apprentissage social et du conditionnement opérant pour modifier les comportements. L'ACC s'intéresse simultanément aux comportements (verbaux et non verbaux), aux

cognitions et aux émotions puisqu'ils sont intimement liés. L'ACC vise l'apprentissage d'habiletés prosociales et l'abandon des comportements déviants (Le Blanc et al., 2002). De plus, certaines conditions doivent être mises en place afin de généraliser les acquis dans la vie quotidienne des jeunes délinquants (Des Lauriers et l'équipe de formation DSSSJC, 2006).

1.3.3. Le volet individuel

Le programme d'intervention de type cognitive-comportementale prévoit deux volets (individuel et de groupe) d'apprentissage qui sont liés entre eux. Les composantes du volet individuel comportent l'analyse fonctionnelle des excès et déficits, l'auto-observation et le contrat comportemental.

Aux services jeunes contrevenants externes du CJM-IU, l'analyse fonctionnelle des excès et déficits (AFED) s'effectue à partir l'interprétation de l'Inventaire de personnalité Jesness (Jesness, 1996), de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (Hoge, Andrews et Lescheid, 1994) et des autos-observations effectuées par l'adolescent. L'AFED est une évaluation cognitive-comportementale qui permet de mettre en évidence la « fonction » des délits commis par le jeune (Le Blanc et al., 2002). « Un excès est un élément cognitif, affectif, comportemental ou environnemental inapproprié qu'il est nécessaire d'éliminer. Un déficit est un élément approprié qu'il convient d'instaurer, de développer » (Le Blanc et al., 2002, p. 122). L'intervenant fait ressortir les traits antisociaux de l'adolescent (ce que l'on appelle les excès) ainsi que les pensées et les émotions qui les précèdent afin d'émettre une hypothèse sur la fonction des excès comportementaux. Il peut ainsi identifier les « déficits » qui correspondent aux comportements prosociaux à développer chez le jeune dans le but de combler la fonction de l'excès.

L'auto-observation est un outil clinique visant l'identification de la chaîne comportementale du jeune (Le Blanc et al., 2002). Elle permet d'examiner les situations, les pensées, les émotions, les sensations, les comportements et les conséquences. Idéalement, l'adolescent en processus de réadaptation devrait en compléter une par jour (Le Blanc et al., 2002). En remplissant la grille d'auto-observation, le jeune peut progressivement prendre conscience et modifier les pensées et les émotions qui sont à l'origine de son comportement problématique. L'intervenant entame une discussion avec le jeune dans le but de le responsabiliser face à ses actes et de développer son jugement personnel quant aux pensées qui sous-tendent ses comportements dysfonctionnels.

L'auto-observation, présentée sous forme de grille, contient 8 colonnes que l'adolescent doit remplir dans un ordre précis (Des Lauriers et Maisonneuve, 2006). Il doit d'abord inscrire le **comportement (1)** qui correspond à l'action observable qu'il a posée. Ensuite, il doit décrire la **situation (2)** qui est le contexte dans lequel le comportement se produit (où, quand, avec qui) ainsi que tous les éléments qui précisent ce qui se passe dans l'environnement. La description de la situation doit correspondre à des faits objectifs. La troisième colonne à remplir est la **pensée rationnelle (3)** qui correspond à la pensée que le jeune se souvient s'être dit juste avant le comportement qu'il a posé. La pensée rationnelle est en fait celle qui vise à réduire l'émotion inconfortable que l'adolescent peut vivre par rapport à la situation. Par la suite, l'adolescent doit inscrire l'**émotion (4)** qu'il a vécue juste après cette pensée rationnelle ainsi que les **sensations physiques (5)** qui y sont associées. Les sensations physiques sont des manifestations corporelles et peuvent être visibles (par exemple, le visage rouge) ou non visibles (par exemple, le cœur qui bat vite). L'adolescent doit ensuite indiquer la **pensée automatique (6)** qui correspond à l'interprétation associée au regard que l'autre porte sur moi. On la décrit au jeune comme la première pensée plus profonde au moment de vivre la situation qu'il a décrite. Cette pensée peut être difficilement accessible pour le jeune et pour lui aider à la trouver on dit qu'elle est souvent précédée par «Il pense que je suis...». L'adolescent doit aussi inscrire

l'**émotion (7)** qu'il a vécue suite à la pensée automatique. Pour terminer, le jeune doit identifier les **réactions de l'environnement (8)** en termes de renforcements ou de punitions. Les renforcements correspondent à toute réaction d'un autre individu en réponse au comportement du jeune et qui favorise le maintien du comportement. Les punitions correspondent à toute réaction d'un individu en réponse au comportement du jeune et qui décourage le jeune de poser ce comportement à nouveau. Voici un exemple d'auto-observation produite par Sophie, une des trois jeunes suivies dans le cadre de notre stage :

Situation (2)	Pensée automatique (6)	Émotion (7)	Pensée rationnelle (3)	Émotion (4)	Sensations physiques (5)	Comportement (1)	Réactions de l'environnement Punition/ Récompense (8)
À la maison des jeunes, j'entends une fille parler dans mon dos	Si elle pense que je suis une petite conne qui entend pas	En colère	Je ne vais pas me laisser faire comme ça	Enragé	Cœur bat très vite	J'ai été voir la fille, je lui ai crié dessus et tiré ses cheveux	Je ne peux plus aller à la maison de jeune pour une semaine

Le contrat comportemental est une entente écrite entre le jeune et l'intervenant. Il vise la mise pratique d'un comportement précis dans des situations de la vie courante (Le Blanc et al., 2002). Ce comportement correspond au déficit déterminé par l'AFED (expliqué plus haut). Progressivement, l'excès comportemental est supprimé et remplacé par l'alternative prosociale. Cependant, en contexte de suivi dans la communauté, il peut s'avérer ardu de superviser le contrat comportemental puisqu'il implique le suivi quotidien des comportements du jeune dans son milieu naturel. Il s'agit donc d'un outil clinique de l'approche cognitive-comportementale qui n'est que rarement utilisé par les intervenants de suivi à l'externe au CJM-IU.

1.3.4. Le volet de groupe

Le volet de groupe est composé des activités d'apprentissages. Celles-ci permettent d'intervenir sur les cognitions et les comportements dans un contexte collectif. Ils ont pour objet d'« améliorer les habiletés relationnelles et de maîtrise des émotions qui sont déficitaires chez les adolescents en difficulté » (Le Blanc et al., 2002, p. 134). Les ateliers de groupe qui sont dispensés au Centre d'Activités Cliniques du CJM-IU sont les suivants: Entraînement aux habiletés sociales, Programme alternatives à la violence et Groupe de résolution de problèmes. L'atelier d'entraînement aux habiletés sociales concerne l'apprentissage de connaissances pratiques et comportementales en matière de relations interpersonnelles. Il s'agit d'amener le jeune à acquérir des moyens prosociaux d'interaction et de se départir des moyens antisociaux utilisés antérieurement (St-Jean et Blain-Lamoureux, 2009). L'atelier de groupe de résolution de problème a comme objectif d'enseigner aux adolescents un processus qui va les aider à adopter des solutions socialement acceptables, lorsqu'ils à des difficultés interpersonnelles quotidiennes. Ils apprennent à s'arrêter, à réfléchir et à mettre en application des techniques de résolution de problème, leur permettant de remédier à leurs conflits de façon prosociale (St-Jean et Blain-Lamoureux, 2009). Il est prévu que tous les jeunes du Programme de suivi intensif différencié (SID) sous probation ou sous placement et surveillance y participent. Chaque atelier est constitué de dix rencontres de quatre-vingt-dix minutes à raison d'une rencontre par semaine. Les jeunes participent à un atelier à la fois.

Le Programme alternatives à la violence au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU)

L'atelier clinique qui a été à l'étude dans le cadre de ce stage est le Programme alternatives à la violence (PAV) au CJM-IU (Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants, 2007). Cette intervention est directement inspirée de *l'Agression Replacement Training* développé par Goldstein et ses collègues plus précisément d'Anger

control management (Goldstein et Glick, 1987; Goldstein, Glick et Gibbs, 1998). Dans le cadre de cette intervention, les jeunes apprennent à adopter des comportements ou des attitudes alternatives à l'agression. (Goldstein Glick et Gibbs, 1998). Cette intervention orientée sur les émotions apprend aux adolescents à faire face au sentiment de colère en se concentrant sur des éléments précis. Premièrement, les jeunes doivent reconnaître les déclencheurs internes et externes de la colère. Le déclencheur externe peut être une attitude, un comportement ou un évènement qui déclenche la colère chez un individu (par exemple, un individu se fait bousculer par quelqu'un dans le métro). Le déclencheur interne est la pensée qu'un individu a suite à un déclencheur externe qui vient alimenter la colère (par exemple, je ne me laisserai pas faire). Le déclencheur interne peut être associé à une erreur de pensée (une pensée, une phrase qui minimise, rationalise, justifie, excuse ou nie l'importance réelle du problème, du sentiment ou du comportement). Les adolescents apprennent aussi à prendre conscience de leurs indices physiques associés au sentiment de colère. Il s'agit de toute manifestation externe ou interne qui survient lorsqu'un individu fait face à un déclencheur suscitant de la colère. Les indices physiques externes sont des signes observables (par exemple, sourcils froncés) tandis que les indices physiques internes sont des signes non observables (par exemple, boule dans la gorge). En outre, le jeune doit tenter de mettre en pratique les techniques de diminution de la tension interne. Il y a d'abord les techniques pour s'arrêter qui sont des techniques qui imposent un délai entre les déclencheurs et le comportement et qui permettent de réduire le niveau de colère. En outre, le jeune apprend à utiliser l'autosuggestion, qui consiste à se parler à soi-même afin d'éviter d'alimenter la colère ressentie. L'autosuggestion est une courte phrase que l'on se dit afin de baisser la colère (par exemple, «ne t'occupes pas d'elle»). L'anticipation est aussi un point d'apprentissage important du Programme PAV. L'anticipation consiste à prévoir les conséquences possibles à court, moyen ou long terme d'un comportement ou d'un geste violent. Par exemple, si je frappe cette personne, je risque de le blesser gravement, d'être arrêté par la police, d'être expulsé de mon équipe de sport. Finalement, l'adolescent est incité à s'autocritiquer par rapport au comportement qu'il a adopté et des

conséquences qui s'en sont suivies. L'introspection est travaillée avec l'adolescent. Plusieurs autres éléments d'apprentissages sont abordés dans le cadre de cette activité de groupe. Le contenu des neuf séances de PAV est décrit à l'annexe I du présent rapport.

L'atelier PAV du CJM-IU est mis en place de manière précise et structurée (Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants, 2007). L'organisation des séances correspond aux étapes qui sont recommandées par Goldstein et Glick (1987). À chaque début de séance, les animateurs questionnent les participants sur les apprentissages de la semaine dernière. À ce moment, un participant volontaire peut présenter, à travers un jeu de rôle, un exercice pratique réalisé durant la semaine qui illustre une résolution prosociale d'une situation de colère. Par la suite, un bref retour sur les travaux pratiques des participants est effectué. Puis, le nouvel apprentissage de la semaine est présenté par l'animateur. Il doit résumer les concepts de façon concise et compréhensible pour les jeunes et les illustrer par des exemples. Deux modelages sont ensuite présentés aux adolescents, où l'animateur doit démontrer « comment faire » dans une situation concrète. Les adolescents doivent enfin faire un jeu de rôle dans lequel il leur est demandé de mettre en scène une situation de leur vécu et de démontrer la mise en pratique des techniques enseignées au cours de la séance. Après chacun des jeux de rôles, l'animateur revient sur l'utilisation des techniques par le jeune et insiste sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs commises. Le programme de l'activité clinique nécessite la participation active du jeune lors de chacune des séances, de même qu'entre chacune d'elles par la réalisation d'un devoir. Chaque semaine, dans le cadre d'exercices pratiques par écrit, les adolescents expliquent comment ils ont utilisé les techniques enseignées dans un contexte réel de leur vie quotidienne.

1.4. Les principes d'intervention favorisant la généralisation des acquis

Dans leur ouvrage *Lasting change : methods for enhancing generalization of gain*, Goldstein et Martens (2000) présente le concept de généralisation des acquis comme la

dernière phase de l'intervention auprès des jeunes contrevenants. En effet, l'objectif de l'enseignement de nouveaux comportements et de nouvelles cognitions est de les généraliser en dehors du contexte thérapeutique, c'est-à-dire dans le milieu naturel de l'adolescent. De plus, il est souhaitable que ce changement perdure dans le temps et se maintienne dans la vie quotidienne de l'individu. À ce jour, très peu de recherches se sont spécialement intéressées à la généralisation des acquis en contexte d'intervention auprès des jeunes contrevenants. Dans les prochaines lignes, nous présenterons les résultats des quelques recherches que nous avons recensées sur le sujet.

Plusieurs auteurs ont d'abord assumé que la généralisation était un processus inhérent de l'intervention elle-même. Ford et Urban (1963), des chercheurs d'approche psychanalytique, ont d'ailleurs affirmé que si le comportement du patient envers le thérapeute se modifie, le changement se fera aussi dans les autres contextes de sa vie. Cette perception de la généralisation des acquis explique aussi les propos d'Adler (1924), Horney (1939), Rank (1945), Rogers (1951) et Sullivan (1953). Selon ces derniers, lorsque le processus thérapeutique génère des transformations psychiques positives chez le client, il est systématiquement en mesure de généraliser le changement dans son environnement au quotidien. Au cours des années cinquante, les chercheurs interventionnistes ne croyaient donc pas nécessaire de s'attarder au développement de techniques de généralisation des acquis.

Puis, au cours des années 1970, les résultats de recherches empiriques ont établi que cette façon de concevoir le transfert et le maintien des acquis était fautive. En effet, plusieurs recherches scientifiques s'étant penchées sur le sujet ont pu démontrer que, la plupart du temps, la généralisation des acquis ne se fait pas automatiquement et le changement ne persiste pas nécessairement dans le temps (Goldstein et Kanfer, 1979; Karoly et Steffen, 1980; Kauffman, Nussen et McGee, 1977; Keeley, Shemberg et Carbonell, 1976). Ainsi, les conclusions de ces recherches ont commencé à suggérer que le transfert et le maintien

des acquis devraient être un des objectifs activement poursuivis de l'intervention thérapeutique. Au cours des années subséquentes, une variété de techniques a été développée, évaluée et incorporée dans la pratique clinique pour favoriser la généralisation des acquis.

Afin de favoriser la généralisation des acquis, Goldstein et ses collègues ont présenté des techniques à incorporer au Programme *Agression Replacement Training (ART)* (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998). Rappelons que, dans le cadre de ce stage, nous avons fait l'étude de cas de trois jeunes pris en charge par le service de suivi intensif différencié (SID) et qui participaient au Programme alternatives à la violence (PAV). Cette intervention étant directement inspirée de l'ART, il était tout indiqué pour nous de retenir certaines des techniques de généralisation des acquis proposées par Goldstein et ses collègues (1998) et de les mettre en application dans notre suivi auprès des trois jeunes à l'étude. Dans la prochaine section, nous présenterons les techniques de généralisation des acquis que nous mises en place dans notre suivi auprès des adolescents.

1.4.1. Identification de règles, de conditions, de stratégies pour favoriser l'acquisition de nouveaux apprentissages

Quelques recherches ont été en mesure de démontrer que le transfert des acquis est facilité lorsque l'intervenant explique au client les stratégies à adopter ou les conditions à mettre en place pour qu'il y ait l'acquisition de nouveaux apprentissages (Haley, 1976; Kanfer et Karoly, 1972; Kelly, 1955; Kendall et Braswell, 1985). En d'autres termes, il est important d'exposer aux clients les critères et les stratégies de réussite de transfert des acquis. En effet, certaines recherches empiriques démontrent l'efficacité de cette technique de généralisation des acquis dans divers types de traitement, dont la thérapie des jeux de rôles de Kelly (1955), la thérapie ciblant l'apprentissage de la résolution de problèmes de Haley (1976) et pour terminer les interventions de type cognitivo-comportemental visant l'auto-régulation du client (Kanfer et Karoly, 1972; Kendall et Braswell, 1985).

Dans le cadre du Programme alternatives à la violence (PAV), cette technique peut être opérationnalisée par un échange avec le participant sur les paramètres de réussite de mise en pratique d'une habileté (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998). Par exemple, lors de l'atelier de groupe de la semaine 5 qui traite de l'alternative *se retirer d'une situation ou moi et l'autre sommes en colère* (le contenu de l'atelier est décrit à l'annexe I, p.ii), l'animateur explique par des exemples concrets pour les adolescents, les contextes d'utilisation de cette alternative. Il explique aussi les trois étapes à faire afin d'utiliser adéquatement cette alternative et pourquoi il est important de les faire une après l'autre. De cette façon, l'adolescent peut déjà réfléchir dans quels types de situations de sa vie quotidienne ou avec qui il pourra utiliser l'alternative en question. Aussi, cette technique de généralisation des acquis peut être utilisée dans le volet individuel de l'intervention par l'intervenant de suivi. En effet, l'intervenant de suivi étant aux faits de la problématique du jeune, de sa situation familiale et scolaire, il peut l'accompagner dans sa mise en pratique d'une habileté. L'intervenant peut amener le jeune à réfléchir dans quelles situations ou contextes il peut utiliser une habileté qu'il a apprise. Aussi, il faut tenter de faire prendre conscience au client que l'intensité, la fréquence ainsi que la durée de pratique de l'habileté influencent les probabilités de succès.

1.4.2. Le sur-apprentissage

Il a été démontré dans les recherches empiriques qu'un comportement maintes fois émis dans le passé est celui qui est le plus susceptible de se reproduire dans une situation semblable subséquente (Mandler et Heinemann, 1956; Underwood et Schultz, 1960). Le principe de sur-apprentissage présume que plusieurs essais sont nécessaires pour initier un changement dans le comportement d'un individu. En ce sens, il est erroné de croire que lorsque le participant éprouve du succès à une ou deux reprises, il est prêt à passer à une nouvelle tâche. Même si on observe un début de changement de comportement ou d'attitude chez le client, pour que la technique de sur-apprentissage mène à une généralisation, il faut que celui-ci continue à mettre en pratique l'habileté de manière

adéquate le plus de fois possible (Mandler, 1954). Pour bien illustrer ce concept, Goldstein et ses collègues (1998) expliquent : « Afin de maximiser le transfert des acquis en utilisant cette technique, la règle de base ne devrait pas être la pratique mène à la perfection, mais plutôt la pratique de la perfection » (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998, p.160).

Dans le cadre de notre stage, cette technique peut être opérationnalisé dans le cadre du volet individuel et du volet de groupe de l'intervention de plusieurs façons (le détail de la mise en place de cette technique se retrouve dans le chapitre 4 de la présentation du matériel). D'abord, à chaque atelier, l'adolescent doit produire un exercice pratique dans lequel il doit rendre compte de 4 situations lors desquelles il a utilisé l'habileté de la semaine. Puis, dans le volet individuel, l'intervenant de suivi doit faire un retour avec le jeune sur l'exercice pratique. Il peut aussi faire un jeu de rôle de l'habileté de la semaine avec le jeune ce qui engendre une autre situation d'apprentissage. Puis, lors de ces rencontres hebdomadaires, lorsque l'occasion se présente, il peut demander au jeune de mettre en pratique une habileté dans le moment présent. Par exemple, si l'intervenant rappelle à l'adolescent qui ne lui reste que quelques jours pour compléter ses travaux communautaires et que l'adolescent se met à crier et veut quitter la rencontre, l'intervenant peut lui suggérer d'utiliser une technique pour s'arrêter tel que la respiration profonde (technique enseignée dans le cadre du Programme PAV au cours de la semaine 1)(annexe I, p.i). L'intervenant peut ensuite lui demander d'appliquer l'anticipation (technique enseignée dans le cadre du programme PAV au cours de la semaine 3) (annexe I, p.i) afin d'anticiper les conséquences de sa réaction.

1.4.3. Variation des stimuli au cours de l'apprentissage

Le transfert des acquis peut aussi être favorisé par l'entraînement à la pratique d'une habileté en fonction de différents stimuli. En effet, plusieurs auteurs ont démontré l'efficacité de cette technique d'intervention en matière de généralisation des acquis (Belchis et Harris, 1994; Englemann et Carnine, 1982; Horner, Dunlop et Wilcox, 1982).

D'après les résultats de ces études, il est souhaitable de pratiquer le comportement approprié selon les différents contextes sociaux qui se présentent au quotidien pour le client. De cette manière, le comportement en question est plus susceptible d'être adopté lorsque le contexte, le lieu ou bien les individus changent. Pour désigner cette technique, Epps, Thompson et Lane (1985) utilisent le terme « *train sufficient examples* », c'est-à-dire faire un entraînement varié. Ils soutiennent aussi que l'entraînement d'une habileté ou d'un comportement dans une diversité importante de conditions favorise la généralisation des apprentissages. D'autre part, certains auteurs apportent quelques précisions quant à l'opérationnalisation de cette technique. Hupp et Mervis (1981) ont démontré que le fait d'exposer les participants à trois ou quatre situations différentes est suffisant pour faciliter la généralisation. Aussi, Alberto et Troutman (1986) proposent de pratiquer le comportement avec différents intervenants, et ce, dans plusieurs contextes de la vie quotidienne.

Dans le cadre du Programme PAV, il est prévu chaque semaine que tous les participants fassent un jeu de rôle, c'est-à-dire que les adolescents doivent mettre en scène une situation de leur vécu tout en y démontrant la mise en pratique de l'habileté enseignée. Afin de favoriser la généralisation des acquis chez les participants, il leur est demandé de varier le contexte et le genre de situation mis en scène dans leur jeu de rôle. Par exemple, si un adolescent a des relations conflictuelles à la maison avec sa mère et son grand frère, il est important que dans ses jeux de rôles, il présente des situations vécues avec ces deux individus. La collaboration de l'intervenant de suivi est donc nécessaire puisqu'il connaît plus particulièrement la problématique de l'adolescent dans les différentes sphères de vie du jeune (scolaire, familial, emploi, relations avec les pairs).

1.4.4. Implanter des conditions similaires au milieu naturel

Dans leurs recherches portant sur le transfert des apprentissages, Ellis (1965) et Osgood (1953) ont fortement insisté sur l'importance d'entraîner le sujet à une tâche dans des

conditions similaires à celles qui seront présentes lors de l'application de celle-ci. Sur ce point, Osgood (1953) a noté: « *The greater the similarity between practice and test stimuli, the greater the amount of positive transfer* ». Cette conclusion s'appuie sur des études particulièrement significatives à la fois en ce qui concerne les comportements moteurs (Duncan, 1953; Gagne, Baker et Foster, 1950) que verbaux (Osgood, 1953; Underwood, 1951; Young et Underwood, 1954).

Dans le contexte d'une intervention de type cognitive-comportementale, ce principe peut être implanté par la mise en place des éléments qui sont les plus susceptibles de se retrouver dans la réalité quotidienne du client (individu, lieu, comportement, événement) et auxquels il tentera de mettre en application l'habileté appropriée. Par conséquent, pour maximiser l'efficacité de cette technique, les jeux de rôles effectués doivent être faits relativement à des situations problématiques de la vie quotidienne et être le plus près possible de la réalité (Goldstein et McGinnis, 1997; Goldstein, Glick et Gibbs, 1998). Il est aussi possible d'effectuer l'intervention directement dans le milieu naturel du client, c'est-à-dire le contexte physique et interpersonnel dans lequel il éprouve des difficultés. C'est le principe de la thérapie *in vivo* dans lequel l'accent de l'intervention est mis sur le milieu problématique lui-même (maison, bars, travail, école, etc.) (Sherman et Levine, 1979).

1.4.5. Conclusion

Selon nos recherches sur le sujet, très peu d'études se sont intéressées à l'identification et la mise en œuvre de techniques d'intervention favorisant la généralisation des acquis et ce, plus particulièrement chez les jeunes contrevenants. Pourtant, il apparaît que la généralisation des acquis est au cœur même des principes cognitivo-comportementaux et est considérée comme la dernière phase de l'intervention (Goldstein et Martens, 2000; Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Le Blanc et al., 2002).

Au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU), les deux principaux objectifs de l'intervention auprès des jeunes contrevenants à la Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants (DSSSJC) sont la réhabilitation et la non-récidive de l'adolescent. Depuis plusieurs années la DSSSJC a développé et mis en place des programmes de type cognitivo-comportementaux au sein de ses services afin de réduire significativement le taux de récidive des contrevenants. Selon les documents que nous avons consultés, il semble que le thème de la généralisation des acquis soit une composante importante des programmes de suivi à la DSSSJC (Desjardins, 2011; St-Jean et Blain-Lamoureux, 2009). Toutefois, aucune recherche spécifique ou programme de développement des pratiques n'a été réalisé au CJM-IU sur la question de la généralisation des acquis. C'est pourquoi dans le cadre de notre stage au CJM-IU nous avons mis en place des techniques qui favorisent la généralisation des acquis en contexte de suivi intensif différencié. Rappelons finalement que les quatre techniques que nous avons retenues sont les suivantes : 1) l'identification de règles, de conditions, de stratégies pour mettre en place l'acquisition de nouveaux apprentissages, 2) le sur-apprentissage, 3) la variation des stimuli au cours de l'apprentissage et 4) l'implantation de conditions similaires au milieu naturel.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Objectifs du stage en intervention

2.1.1. Objectifs académiques

Le présent rapport a été produit au terme d'un stage en intervention réalisé au Service jeunes contrevenants Est du CJM-IU. Dans le cadre de ce stage, nous avons élaboré des objectifs généraux sur le plan académique et clinique. Au niveau académique, il s'agissait de s'approprier et de comprendre le concept de généralisation des acquis. Celui-ci consistait aussi à identifier et à mettre en place des pistes d'intervention visant à maximiser la généralisation des acquis faits au cours du Programme Alternatives à la Violence (PAV) du CJM-IU. Pour ce faire, nous avons effectué une recension des écrits de la littérature scientifique concernant la généralisation des acquis. À la lumière des informations recueillies en matière de généralisation des acquis, nous avons mis en place des pistes d'intervention au cours de notre suivi auprès de trois adolescents prenant part au Programme PAV.

2.1.2. Objectifs cliniques

Sur le plan clinique, il était question d'améliorer nos habiletés d'intervention et notre pratique professionnelle. À cet effet, il s'agissait d'acquérir les notions fondamentales de l'approche cognitive-comportementale, de les appliquer en contexte de suivi individuel et d'intervention de groupe. Il était aussi question de développer notre jugement clinique, c'est-à-dire de se faire une opinion de la problématique du jeune après un processus d'observation (du jeune dans son milieu et en interaction avec autrui) et de réflexion (consultation des dossiers cliniques et des outils d'évaluation).

2.2. L'étude de cas

Afin de compléter notre apprentissage de la généralisation des acquis en contexte d'intervention auprès de jeunes délinquants, nous avons fait trois études de cas. Selon Roy

(2003), l'étude de cas est une approche méthodologique qui permet d'étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle. Ce rapport de stage présente les trois cas pour ensuite les analyser et les comparer entre eux. Pour chaque cas, les aspects suivants seront décrits :

- Délit de référence au Programme de Suivi Intensif Différencié
- Histoire de vie et environnement familial
- Profil de personnalité et analyse du Jesness
- Bilan de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes
- Réalisation du plan d'intervention
- Suivi individuel
- Rencontres familiales
- Participation au Programme Alternatives à la Violence
- Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas
- Questionnaire de perception des apprentissages

Pour recueillir les informations pertinentes à l'étude de chacun des cas, nous avons privilégié deux techniques, soit l'analyse de contenu de documents écrits et l'observation participante.

2.3. Analyse des informations du dossier clinique

L'analyse de contenu est une technique de recherche qui consiste à faire l'examen méthodique d'informations déjà réunies dans un document textuel ou visuel (Angers, 2000). Il s'agit ensuite de trier les informations selon leur pertinence relativement à la problématique à l'étude. Dans cette optique, après chacune des rencontres de suivi avec le jeune ou sa famille, nous avons rédigé des résumés de la rencontre. De plus, nous avons complété une fiche de participation de l'activité PAV après chaque atelier. Nous avons donc parcouru ces documents pour y repérer les informations pertinentes se rapportant à notre problématique académique. De plus, le dossier clinique de chacun des adolescents a été scruté à la lumière de notre problématique. Quant à ce type d'analyse de document, Cellard (1997) précise que l'on doit faire avec l'information au premier niveau sans en

réclamer davantage à moins que l'on lise entre les lignes. Dans notre cas, nous n'avons pu faire autrement que d'interpréter les informations en fonction de notre vécu avec l'adolescent. Ainsi, notre analyse des informations du dossier clinique a été bonifiée.

2.4. L'observation participante

L'observation participante permet au chercheur d'être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans des lieux d'activités habituels sans en modifier le roulement ordinaire (Peretz, 2004). Selon Jaccoud et Mayer (1997), l'observation participante peut mener à la compréhension d'un phénomène, celui-ci pouvant être décrit et parfois même expliqué. Cette méthode de collecte de données s'effectue par l'observation directe de faits ou de situations durant un certain temps, dans un environnement précis. Pour cumuler les données, le chercheur se doit de varier les lieux d'observation, de même que les moments lorsqu'il le fait (Jaccoud et Mayer, 1997). Dès nos premiers jours de stage, nous avons amorcé nos observations. Afin de consigner les données, nous avons conçu un cahier de bord qui était rédigé quotidiennement. La prise de notes dans ce cahier était effectuée de façon régulière et toujours en fonction de notre objet d'étude.

Nous avons effectué notre stage à la Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants (DSSSJC) du CJM-IU à titre de déléguée à la jeunesse. Les nombreuses entrevues avec les jeunes, les rencontres familiales et les ateliers cliniques ont été nos terrains d'observation pour une période approximative de cinq mois. Nous nous sommes présentées au personnel et aux jeunes en tant qu'étudiante à la maîtrise en criminologie à l'Université de Montréal et nous leur avons indiqué brièvement les objectifs de notre stage. Notre intégration au milieu a été relativement facile. Progressivement, nous avons été en mesure d'établir notre crédibilité auprès des jeunes et de leur famille ainsi qu'auprès de nos collègues.

2.5. Questionnaire de perception des apprentissages

Nous avons construit un court questionnaire inspiré des habiletés ciblées par le Programme alternatives à la violence (PAV) afin de recueillir la perception des jeunes et de leurs parents quant à l'atteinte des objectifs de l'activité clinique. Pour construire les énoncés de ce questionnaire, nous avons repris systématiquement chacun des 8 points d'apprentissage du Programme PAV (annexe I) et avons construit 8 énoncés qui visent à cerner la perception des apprentissages que le jeune a faits. Le questionnaire s'adressant aux parents comprend six questions (annexe II). En se basant sur ses observations de la vie quotidienne, le parent doit évaluer si son enfant utilise « jamais, rarement, quelquefois, souvent, toujours » une des techniques enseignées dans le programme. Par exemple, dans le questionnaire, nous retrouvons les énoncés suivants :

- Votre enfant est capable d'évaluer si une situation risque de lui causer des ennuis,
- Votre enfant est capable d'écouter une personne qui est en colère,
- Lors d'une dispute, votre enfant est capable de proposer une solution satisfaisante pour lui et pour l'autre.

Quant au questionnaire s'adressant au jeune, il contient huit questions et les instructions sont les mêmes. Nous y avons rajouté deux énoncés qui concernent des habiletés pour lesquelles seul l'adolescent sait s'il est en mesure de les mettre en pratique. Il s'agit de l'autosuggestion qui est une courte phrase que le jeune se dit à soi-même afin de baisser sa colère et l'utilisation des techniques pour s'arrêter. La technique de la respiration consiste à prendre plusieurs grandes respirations afin d'abaisser notre sentiment de colère. La technique du pas de recul consiste à prendre physiquement un pas de recul lorsque l'on fait face à une situation qui fait vivre de la colère. L'image plaisante consiste à penser à une situation plaisante ou amusante pour abaisser la colère que l'on vit. Les énoncés en question se lisent comme suit :

- Je suis capable d'appliquer une technique pour m'arrêter (respiration, pas de recul, image plaisante),
- Je suis capable d'utiliser l'autosuggestion pour m'aider à me calmer.

Le questionnaire de perception des apprentissages a été utilisé seulement avec les trois jeunes qui ont pris part à notre étude de cas. Il n'a été soumis à aucun test de validité ou de fidélité. Les résultats de ce questionnaire n'ont donc pas été considérés comme des données scientifiques valides. Nous avons tout de même pris en considération les résultats afin de compléter notre propre perception des apprentissages réalisés par le jeune.

2.6. Description de l'évaluation initiale des jeunes contrevenants

Aux services aux jeunes contrevenants du CJM-IU, les principes reliés à l'approche différentielle sont considérés afin d'individualiser l'intervention mise en place auprès de chacun des adolescents contrevenants. Les objectifs de l'évaluation différentielle sont de i) déterminer le niveau d'engagement de l'adolescent dans la délinquance, ii) d'identifier les facteurs qui contribuent à la délinquance, iii) d'établir un pronostic du risque de récidive, iv) d'évaluer les ressources de l'adolescent et sa capacité à bénéficier des services et ressources disponibles, ainsi que celles de son milieu familial, v) d'identifier les services les plus appropriés à la situation tant sur les plans de la surveillance, du contrôle et de l'encadrement, que de l'aide et du conseil afin de prévenir la récidive et d'établir les objectifs de l'intervention (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2004). Dans le but de compléter leur évaluation ou leur suivi, les intervenants de la DSSSJC utilisent des outils développés pour la population adolescente, tels que l'Inventaire de personnalité de Jesness, l'analyse fonctionnelle des excès et déficits (AFED) et l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC). L'Inventaire de personnalité de Jesness permet de mieux comprendre le mode de fonctionnement intrapersonnel et interpersonnel du jeune. En plus, certaines des dimensions de cet outil discriminent le profil d'engagement dans la délinquance (Jesness, 1996). L'IRBC fournit deux principaux extrants : une appréciation globale du risque de récidive ainsi qu'un profil spécifique en fonction de zones particulières associées au risque de récidive (Hoge, Andrew et Lescheid, 1994).

2.6.1. L'Inventaire de personnalité de Jesness

Le MASPQ (Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois; Le Blanc, 1996), un ensemble de plusieurs questionnaires dont l'Inventaire de personnalité de Jesness (1996) fut développé durant plus de 20 ans d'études longitudinales et évaluatives. Des adolescents provenant de la population en général ainsi que des adolescents en difficulté ont été recrutés au Canada au cours des années 1970, 1980 et 1990. (Le Blanc, 1996). Les échelles de l'Inventaire de personnalité Jesness ont été construites et validées auprès de plus de 8000 adolescents canadiens (Le Blanc, 1996). Cet instrument fut validé pour les adolescents contrevenants âgés de 10 et 18 ans indépendamment de leur genre ou de leur groupe ethnique. Le Blanc (1996) rapporte globalement la fiabilité de chacune des échelles par sexe, âge et décennie de recrutement. La plupart des échelles contenant 12 items présentent un alpha standardisé de 0.80.

La passation du Jesness est d'environ deux heures. L'adolescent doit répondre au questionnaire sur une grille de réponse de 155 énoncés par vrai ou faux. Cet instrument permet de dresser le profil de personnalité de l'adolescent ainsi que son profil criminogène. L'utilisation du Jesness repose sur la croyance fondamentale que l'intervention auprès du jeune doit tenir compte de la perception de l'adolescent en rapport à sa vie et à sa situation, et ce, même si cette perception peut être empreinte de distorsions de la réalité ou bien d'interprétation personnelle de ses expériences (Le Blanc, 1996).

À partir des réponses du jeune au questionnaire, un logiciel établit des scores pour les différentes échelles du Jesness. L'évaluation du jeune est effectuée en fonction de dix échelles comprenant chacune ses sous-dimensions spécifiques. L'intervenant peut ainsi apprécier l'importance des différentes échelles. On considère que plus un score s'écarte (vers le haut ou vers le bas) de la zone normative, plus il est significatif dans l'évaluation de la personnalité de l'adolescent et « plus l'anormalité spécifique qu'il représente pénalise lourdement l'adolescent » (Deslauriers, Laporte et Pelissou, 2005a, p.38). D'autre part,

lorsque le score d'un adolescent se situe dans la zone normative (entre 40 et 60), c'est qu'il y a présence chez l'individu d'une dynamique normalisante, régulatrice et adaptative permettant à celui-ci l'acquisition de fonctions psychologiques nécessaires à une intégration efficace au plan social (Deslauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). À partir des échelles dont le score s'écarte de la zone normative, on dégage l'importance de chacune des échelles. Deslauriers et ses collègues (2005) précisent que l'interprétation des scores doit se faire en considération du vécu de l'adolescent. À la lumière des caractéristiques du jeune et de son vécu, les analyses du Jesness permettent de compléter le portrait de l'adolescent et de « faire un pronostic social et criminologique nuancé » (Deslauriers, Laporte et Pelissou, 2005a, p.38).

Dans les prochaines lignes, nous décrivons les différentes échelles de l'Inventaire de personnalité de Jesness. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur le manuel d'interprétation du Jesness élaboré par un comité clinique du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (Deslauriers, Laporte et Pelissou, 2005a).

L'échelle de mésadaptation sociale évaluée à partir de 65 énoncés est le premier indicateur qui nous renseigne sur le profil criminogène du jeune (Le Blanc, 1996). Cette échelle permet de cerner l'engagement de l'adolescent dans la délinquance, son degré d'inadaptation et de dysfonctionnement social. La mésadaptation sociale réfère à un ensemble d'attitudes et de réactions chez l'adolescent qui ne rencontre pas les exigences de l'environnement dans des voies socialement acceptables (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Les énoncés se rapportant à cette échelle son par exemple :

- Les policiers mettent leur nez dans bien des choses qui ne sont pas de leurs affaires.
- Les gens qui ont l'autorité sont habituellement contre moi.

La mésadaptation sociale comprend six sous-dimensions qui sont présentées ici (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Opposition : L'adolescent affirme son autonomie par la résistance et la contestation.

- Doutes sur soi : l'adolescent a un concept négatif de soi, est inquiet et a le sentiment que son identité est menacée.
- Amoralisme : L'adolescent refuse les standards sociaux, il se centre sur ses propres besoins au détriment des valeurs sociales.
- Antagonisme : L'adolescent valorise la violation des interdits ainsi que la capacité de provoquer et d'attaquer autrui.
- Impression d'anormalité : l'adolescent a le sentiment d'être inadéquat, de ne pas être comme les autres.
- Isolement hostile : L'adolescente a une attitude de méfiance, cherche à se couper de la société et à ne compter que sur lui-même.

La deuxième échelle du Jesness, évaluée à partir de 39 énoncés est l'orientation aux valeurs qui se traduit chez l'adolescent par une tendance à partager des attitudes et des opinions qui sont propices à l'apparition de la dysfonctionnalité sociale et de la délinquance (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Cette échelle évalue le degré d'adhésion à des perceptions et des attitudes criminogènes. Les énoncés se rapportant à cette échelle sont par exemple :

- Quand je suis vraiment en colère, je pourrais faire à peu près n'importe quoi.
- Quand quelqu'un de ma famille est dans le trouble, il est préférable de régler ça entre nous plutôt que d'avertir la police.

L'orientation aux valeurs comprend trois sous-dimensions qui sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Dureté : L'adolescent met le blâme et les prend pour cible. Il projette une image de dur, fort, insensible.
- Désillusion : L'adolescent a le sentiment de ne pas pouvoir être à l'aise avec autrui, que la vie est plate et ressent le besoin de s'évader.
- Fatalisme : L'adolescent a la conviction que ça ne peut pas bien aller, qu'il est incapable de contrôler sa vie.

L'immaturité, évaluée à partir de 45 énoncés, est la troisième échelle de l'Inventaire de personnalité de Jesness. L'immaturité se caractérise par la tendance à manifester des attitudes et des perceptions qui sont habituellement celles de personnes plus jeunes que l'adolescent (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Cette échelle mesure la propension

de l'adolescent à supprimer les difficultés, à faire appel à la pensée magique, à manquer d'introspection. Les énoncés se rapportant à cette échelle sont par exemple :

- Le mieux, c'est de ne pas penser à tes problèmes.
- Les critiques ou les reproches me blessent facilement.

Les trois sous-dimensions associées à l'immaturation sont présentées ci-dessous (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Conformisme artificiel : L'adolescent se fabrique une conception de la réalité qui est fautive, artificielle.
- Insécurité personnelle : L'adolescent perçoit les autres telle une source de frustration et d'incertitude.
- Facilité magique : L'adolescent est trop optimiste par rapport à la réalité. Il la déforme dans le but de se convaincre que tout est sous contrôle.

L'autisme, qui constitue la quatrième échelle de cet outil d'évaluation, évalue la propension de l'adolescent à déformer la réalité et la modifier en fonction de ses besoins (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Cette échelle est évaluée par 28 énoncés qui sont par exemple :

- Beaucoup de gens disent du mal de moi dans mon dos.
- Je pense réellement que j'ai une personnalité plus intéressante que la plupart des gens que je connais.

Les sous-dimensions associées à l'autisme sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Efficacité inventée : L'adolescent se construit une image de pouvoir. Il a une conviction de contrôle sur les autres.
- Sentiment de vulnérabilité : L'adolescent craint ce qui se passe en soi. Il perçoit ses paroles et ses actes comme étrangers à soi.
- Distorsion perceptive : L'adolescent fait des efforts pour arranger la réalité et la fuir.

La cinquième échelle de l'Inventaire de personnalité de Jesness est l'aliénation qui se traduit par la présence de sentiments de méfiance et d'éloignement à l'égard d'autrui, particulièrement envers les figures d'autorité (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Ceci génère chez l'adolescent la propension à se tenir constamment sur ses gardes

entraînant chez lui la susceptibilité. Cette échelle mesure la tendance de l'adolescent à projeter des sentiments hostiles sur les autres. Il est suspicieux et se rebelle contre les autres. L'aliénation est évaluée à partir de 26 énoncés qui sont par exemple :

- La plupart des personnes en autorité jouent au *boss* et veulent tout commander.
- Si on est plusieurs à être dans le trouble, il est important que tous racontent la même chose.

Les deux sous-dimensions qui sont utilisées pour mesurer l'échelle de l'aliénation sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Méfiance fondamentale : L'adolescent a la crainte d'être trompé par les autres. Il refuse l'échange et accumule de la rancune envers autrui.
- Image aguerrie : L'adolescent a recourt à une façade pour ne pas s'exposer ou à se livrer à qui que ce soit.

L'agressivité manifeste, la sixième échelle du Jesness, révèle chez l'adolescent une prise de conscience de sentiments de colère, de frustration et d'hostilité. Il a tendance à réagir de façon impulsive en fonction de ses émotions (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Cette échelle est évaluée à partir de 31 énoncés qui sont par exemple :

- Souvent je suis porté (e) à m'enrager pour des niaiseries.
- J'ai beaucoup de mauvais plans dans ma tête que les autres ignorent.

L'agressivité manifeste comprend quatre sous-dimensions qui sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Besoin de contrer : L'adolescent a envie de mal agir de résister aux autres et des les contester.
- Irascibilité : L'adolescent a tendance à être impulsif, colérique, agressif pour avoir le contrôle de la situation.
- Désenchantement : L'adolescent a perdu confiance en soi et envers les autres et projette le pire dans ses relations interpersonnelles.
- Sentiment d'injustice subie : L'adolescent a la perception d'être malchanceux ce qui devient une source majeure d'irritation.

Le retrait, évalué à partir de 24 énoncés, est la septième échelle de cet outil. Le retrait se caractérise par la tendance à s'isoler des autres à cause d'une insatisfaction dans ses rapports interpersonnels (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). L'adolescent renonce à la communication et à l'interaction. Il est empreint d'un sentiment d'impuissance qui peut éventuellement mener à la dépression. Les énoncés de cette échelle sont par exemple :

- Les autres sont plus heureux que moi.
- La plupart du temps, je préfère être seul(e) plutôt qu'avec d'autres.
- Mon père est trop occupé pour s'inquiéter beaucoup à mon sujet ou pour passer du temps avec moi.

Les trois sous-dimensions associées à cette échelle sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a) :

- Démission relationnelle : L'adolescent a une attitude de renonciation envers autrui. Il est porté à s'écraser devant les autres.
- Sentiment d'impuissance : L'adolescent a l'impression d'être dépassé, frustré dans ses efforts. Il a la conviction de ne rien pouvoir faire pour contrôler sa situation.
- Déception devant autrui : L'adolescent est empreint de sentiment d'être perdant dans ses interactions avec autrui. Il est incapable de communiquer ce qu'il vit.

La huitième échelle, l'anxiété sociale est l'indice d'un inconfort émotionnel et d'une anxiété associés aux relations interpersonnelles. Cette échelle se traduit par la crainte de ne pas être à la hauteur, la tendance à s'intérioriser et à se sentir insécure devant le regard des autres (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). L'anxiété sociale est évaluée par 24 énoncés qui sont par exemple :

- Je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi.
- Sans que je le montre, j'ai peur de beaucoup de choses.

Les deux sous-dimensions de l'anxiété sociale sont présentées ici (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Intrapunitivité : L'adolescent est préoccupé par lui-même, craint d'être évalué. Il éprouve de la gêne et du blâme.

- Tension relationnelle : L'adolescent ressent un profond malaise face à autrui ce qui se traduit par l'insécurité et la somatisation.

La neuvième échelle de l'Inventaire de personnalité de Jesness est le refoulement. Le refoulement est un mécanisme de défense inconscient qui supprime les émotions de la vie quotidienne. Cette échelle se caractérise par une élimination automatique des sentiments désagréables (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Le refoulement est évalué à partir de 15 énoncés qui sont par exemple :

- Ça ne me fait rien quand on m'agace et qu'on se moque de moi.
- Je ne me fâche jamais contre personne.

Les sous-dimensions du refoulement sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Embellissement : L'adolescent s'accroche à une vision attrayante de la réalité en éliminant les émotions difficiles.
- Irréalisme : L'adolescent s'efforce de se contrôler pour maintenir une façade.

Le déni, évalué à partir de 20 items, est la dixième échelle de cet outil. Cette échelle nous renseigne sur la propension de l'adolescent à ignorer les événements et les aspects déplaisants de la réalité quotidienne (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Le déni est un mécanisme conscient, caractérisé par l'intentionnalité. Les énoncés de cette échelle sont par exemple :

- Parfois, je voudrais bien pouvoir partir et tout oublier.
- J'ai parfois l'impression de ne pas avoir réellement de chez-moi (de foyer).

Le déni comprend deux sous-dimensions qui sont les suivantes (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a):

- Dédramatisation : L'adolescent refuse de sentir inadéquat. Il s'efforce d'adoucir et de nuancer la réalité.
- Objectivation positive d'autrui : L'adolescent met l'accent sur la vision favorable d'autrui. Il préfère voir les autres positivement.

2.6.2. L'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes

L'IRBC (The Youth Level of Service/Case Management Inventory; Hoge, Andrews et Lescheid, 1994) (Y-LSI) est une adaptation d'un outil d'évaluation du risque et des besoins s'adressant aux contrevenants adultes le Level of Service Inventory-Revised (LSI-R) (Andrews et Bonta, 1995). Le LSI-R, développé au Canada, évalue le risque de récidive à partir de facteurs de risques identifiés dans la prédiction du risque de récidive dans plusieurs méta-analyses (Andrews et Bonta, 2006; Gendreau et Goggin, 1996; Simourd et Andrews, 1994). Le LSI-R fut modifié pour le Y-LSI afin d'ajuster les risques et les besoins à la clientèle contrevenante juvénile (Jung, Ruwana et Lod, 1999). Une étude portant sur la validité du Y-LSI menée auprès de jeunes probationnaires de l'Ontario a conclu que l'évaluation des risques et des besoins par le Y-LSI est valide pour prédire le risque de récidive indépendamment de la situation judiciaire, du sexe ou de l'origine ethnique (Jung, Ruwana et Lod, 1999). Puisqu'il y a, à ce jour, très peu de données attestant de la validité du Y-LSI (Jung, Ruwana et Lod, 1999; Shields et Simourd, 1991), l'application universelle de cet outil, demeure controversé. À cet égard, Andrews et Bonta (1995) recommandent aux agences et aux services qui utilisent le Y-LSI d'effectuer des tests de validation de l'instrument auprès de leur clientèle. Selon nos recherches, le CJM-IU n'a pas effectuée de test de validation de l'IRBC auprès de sa clientèle.

L'IRBC procède à l'évaluation du risque de récidive en fonction des facteurs de risque statiques et dynamiques. Les facteurs de risque statiques sont ceux qui ne changent pas, par exemple, les antécédents judiciaires de l'adolescent. Malgré le fait que les facteurs de risque statiques peuvent prédire le risque de récidive (Hoffman et Beck, 1980), ils ne sont pas utiles pour identifier les cibles de l'intervention avec l'adolescent (Gendreau et Goggin, 1996). D'autre part, les facteurs de risques dynamiques qui peuvent eux se modifier servent de cibles d'intervention dans la planification du plan d'intervention de l'adolescent. En agissant directement sur les facteurs de risque dynamique, il est possible de diminuer le risque de récidive du jeune (Andrews et Robinson, 1984).

L'Inventaire des risques et des besoins criminogènes (IRBC) (The Youth Level of Service/Case Management Inventory) (Hoge, Andrews et Lescheid, 1994) permet d'évaluer le degré d'adaptation ou d'inadaptation de l'adolescent. Cet outil se base sur un ensemble d'indicateurs criminogènes significatifs liés à la prédiction du risque de récidive. Il permet aussi de dégager les forces présentes chez l'adolescent ainsi que les ressources existantes au sein de son milieu. L'évaluation se fait à partir 42 items répartis selon huit zones qui sont les suivantes : infractions précédentes et actuelles/décisions, situation familiale, éducation/emploi, relations avec les camarades, toxicomanie, loisirs, personnalité, attitudes/tendances. Chacune de ces zones est associée à des indicateurs (entre 3 et 7 indicateurs). L'IRBC fournit deux principaux extrants : une appréciation globale du risque de récidive ainsi qu'une importance relative de chacune des zones sur le risque de récidive (Hoge, Andrew et Lescheid, 1994). Le niveau de risque spécifique est établi selon chacune des zones en fonction du nombre de cotations par zone. Par exemple, pour la zone famille qui contient 6 indicateurs, si le jeune présente 3 ou 4 indicateurs, on considère que le risque spécifique pour la famille est modéré. Tandis que si l'adolescent présente de 0 à 2 indicateurs, on considère que le risque spécifique pour la famille est faible. Chacune des cotations associées à une zone est additionnée pour établir le niveau de risque global. L'IRBC permet de discerner 4 niveaux de risque global qui sont les suivants : faible, modéré, élevé et très élevé.

Selon le protocole de l'IRBC rédigé par le comité du processus clinique aux jeunes contrevenants du CJM-IU (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005), les données doivent être validées auprès de plus d'une source d'informations. Lorsque l'évaluateur est dans le doute, il doit continuer à investiguer et indiquer que l'indicateur reste à vérifier. Dans les prochaines lignes, nous décrirons le contenu de chacune des zones.

La zone 1 des infractions précédentes et actuelles/décisions fait état de la situation judiciaire de l'adolescent. On y recense les délits actuels, c'est-à-dire ceux pour lesquels

des mesures judiciaires sont en cours, les antécédents officiels et non officiels (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005).

La zone 2 est la situation familiale de l'adolescent. On y évalue la difficulté des parents à encadrer leur adolescent, à lui fixer des normes et des règles, à exercer une discipline appropriée, à superviser ses activités et ses fréquentations. Cette zone analyse également la relation entre le parent et son adolescent ainsi que l'histoire sociale de la famille (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005).

La zone 3 est à la situation d'éducation ou de l'emploi de l'adolescent. L'évaluation de cette zone permet d'apprécier le degré d'acceptation des normes sociales et l'intégration sociale de l'adolescent. On y analyse le degré d'acceptation des règles du milieu scolaire et/ou du milieu de travail, le rendement scolaire et/ou le rendement au travail, le respect envers les figures d'autorité, sa capacité à établir des relations avec les camarades et/ou les collègues (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005).

Les zones 4 et 6 sont respectivement les relations avec les camarades et les loisirs. Ces zones analysent les affiliations du jeune avec des individus prosociaux ou bien délinquants, ces activités et ses intérêts personnels (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005).

La zone 5 fait état de la toxicomanie de l'adolescent. Tout d'abord, on évalue si le jeune consomme une drogue ou une substance sur une base occasionnelle ou régulière. Si le jeune consomme, on analyse la fréquence de la consommation, la présence ou non avec la commission des délits ainsi que les incidences sur le fonctionnement social de l'adolescent (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005).

La zone 7 de la personnalité nous indique le mode d'interactions de l'adolescent avec autrui. Cette zone évalue la capacité du jeune à gérer son agressivité, son niveau de

violence verbale ou physique, les frustrations et son sentiment de culpabilité face à ces gestes et son délit (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005).

La zone 8 est celle qui analyse les attitudes du jeune. On analyse le niveau d'ouverture de l'adolescent à recevoir de l'aide, à se remettre en question, son niveau d'empathie et sa capacité à accepter toute forme d'autorité.

3. MILLIEU DE STAGE

3.1. Les missions et les mandats du Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire

La mission générale de l'établissement du Centre Jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU) est de garantir la protection des jeunes dont la sécurité ou le développement est compromis. Il s'agit d'aider les enfants et les jeunes mères qui connaissent des difficultés d'adaptation à retrouver les capacités nécessaires pour fonctionner dans leur milieu. Le CJM-IU a aussi le mandat d'amener les jeunes qui commettent des délits, à mettre fin à leurs actes délinquants et à prendre leurs responsabilités face à la société. Finalement, le CJM-IU offre des services d'adoption, de recherche d'antécédents et de retrouvailles (Centre Jeunesse de Montréal, 2010). L'établissement a des mandats précis à remplir et les réalise dans le cadre de l'application de la Loi sur les services de santé et les services Sociaux (LSSSS, 1986), la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ, 1994) et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA, 2002). La grande majorité des services offerts se rassemblent en deux volets, soit l'intervention de nature psychosociale et l'intervention de réadaptation. Les zones d'intervention reliées au premier volet sont les suivantes : i) agir sur les facteurs qui font obstacle à ce que les parents soient capables de prendre soin de leurs enfants et ii) soutenir l'enfant dans l'adaptation à son milieu de vie ou au besoin à son milieu de vie substitut. D'autre part, en ce qui concerne les services de réadaptation, l'intervention vise à i) favoriser la réduction des troubles de comportement et des retards de développement de l'enfant et à ii) soutenir les parents dans l'apprentissage de méthodes éducatives appropriées (Centre Jeunesse de Montréal, 2010).

Il est important d'expliquer les mandats du Centre jeunesse de Montréal en tant qu'Institut –universitaire. Depuis 1996, le CJM – IU est affilié à deux universités soit l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal. L'Institut de Recherche sur le Développement Social (IRDS) créé par le CJM-IU a pour but de « développer et actualiser les missions du CJM-IU au niveau de la recherche et de l'évaluation des pratiques dans le

domaine de la violence agie ou subie chez les jeunes. » (Centre Jeunesse de Montréal, 2010). Notre stage s'est donc effectué dans un contexte de développement des connaissances, une valeur importante du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

3.2. Description des itinéraires et processus de référence des jeunes contrevenants

3.2.1. La Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents

Les activités réalisées dans le cadre de ce stage ont été principalement menées en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA). Cette loi s'applique aux adolescents âgés de 12 et 18 ans ayant commis des infractions au Code criminel ou bien à d'autres lois fédérales. Trois types de dispositions peuvent être appliqués aux jeunes contrevenants : la mesure discrétionnaire ou extrajudiciaire mise en place par le policier, la sanction extrajudiciaire ou bien la sanction judiciaire.

La mesure extrajudiciaire peut être appliquée par le policier. Dans ce cas, celui-ci peut juger que le simple fait d'intervenir risque d'avoir un effet dissuasif et un effet positif sur la conduite prochaine du jeune. De plus, la réaction de la famille et des amis peut aussi avoir un impact sur l'adolescent de manière à le conscientiser face aux gestes de délinquance posés. L'avertissement formel par le policier est une autre forme de mesure extrajudiciaire. Le processus mis en place est alors officiel et une inscription est faite au système d'information policier. Finalement, il peut y avoir une mesure de renvoi à un programme ou à un organisme communautaire (par exemple un organisme de justice alternative (OJA) tel que « Trajet jeunesse ») en tant que mesure extrajudiciaire. Cependant, certaines balises concernant les jeunes et le délit sont établies par la loi et régissent l'accès à ce type de mesure extrajudiciaire. En effet, la gravité et les circonstances de l'infraction en question, l'âge de l'adolescent ayant commis l'infraction ainsi que sa situation familiale, son attitude et son engagement verbal sont des éléments pris en considération lors de l'évaluation à la mesure extrajudiciaire. (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2004).

Les sanctions extrajudiciaires ont des objectifs bien précis et distincts de ceux de la mesure discrétionnaire ou la mesure extrajudiciaire. Elles visent la conscientisation, l'éducation et la responsabilisation de l'adolescent ayant commis l'infraction. La mesure extrajudiciaire a l'objectif d'informer et de sensibiliser le jeune afin de le dissuader de commettre un nouveau délit. Une entrevue de type dirigée est faite par un agent de relation humaine du CJM-IU. Cette entrevue, effectuée avec l'adolescent et ses parents, permet de prendre une décision; soit, on ferme le dossier et cesse d'intervenir, soit on convient d'une mesure de réparation du geste, donc d'une sanction extrajudiciaire (par exemple la médiation ou les travaux bénévoles), ou bien on réfère le dossier du jeune au Procureur des Poursuites Criminelles et Pénales (PPCP). Il est alors à ce dernier de décider s'il renvoie le jeune devant le tribunal (dans ce cas, la cause sera judiciairisée) ou s'il arrête les procédures. Dans le cadre de l'évaluation, certains critères sont analysés avant d'orienter l'adolescent dans le programme de sanction extrajudiciaire. Les conditions suivantes sont nécessaires lors de l'orientation du jeune à cette mesure : i) un premier délit ou un nombre restreint de délits perpétrés dans une courte période de temps, ii) peu ou pas de planification de même que de préméditation, iii) un délit qui n'est pas relié à un gang délinquant, iv) une absence de violence significative lors du passage à l'acte et v) s'il y a récidive, il doit y avoir une absence de progression (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2004).

La troisième et dernière possibilité est la mesure judiciaire. Si le jeune plaide coupable ou est reconnu coupable après un procès, le juge peut soit prendre une décision concernant la sentence à ordonner sans préalablement avoir consulté un professionnel ou bien après avoir demandé l'exécution d'un rapport prédécisionnel (RPD) et en avoir pris connaissance. L'expert procède alors à une évaluation différentielle afin de dresser un portrait complet de l'adolescent et de son milieu naturel. Il en dégage les facteurs de risque de récidive et énonce ses recommandations quant à l'orientation de la sentence du jeune (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2004). Il en revient tout de même au juge de prendre la décision finale quant à la sentence à ordonner. En fait, il peut imposer un suivi dans la collectivité tel qu'une probation ou bien la réalisation d'un certain nombre d'heures

de travail bénévole. De plus, il peut juger qu'une peine de placement sous garde et surveillance est nécessaire à la réadaptation du jeune et à la protection de la société.

3.2.2. Les adolescents contrevenants et la prise en charge du CJM-IU

Au CJM-IU, les adolescents référés en vertu de la LSJPA sont pris en charge par la Direction des Services Spécialisés et des Services aux Jeunes Contrevenants (DSSSJC). C'est de cette direction que relèvent la détention provisoire, le programme de sanctions extrajudiciaires, l'expertise prédécisionnelle, la probation, le placement et la surveillance de même que toute autre peine ordonnée (par exemple, la réalisation de travail bénévole). Selon le rapport annuel 2010-2011 du CJM-IU, les jeunes sous la LSJPA représentent environ 14% (859 jeunes recevant des services en vertu de la LSJPA) de la population totale desservie par l'établissement.

Selon les statistiques du dernier rapport du CJM-IU, en 2010-2011, 174 rapports prédécisionnels ont été achevés. Parmi les décisions rendues par la Chambre de la jeunesse, on compte: 798 peines de probation avec suivi, 207 peines de placement et surveillance en milieu ouvert, 237 peines de placement et surveillance en milieu fermé ainsi que 1155 autres peines ordonnées (probation sans suivi, travaux communautaires).

3.3. Description des différents types d'intervention réalisée par la DSSSJC

L'établissement du CJM-IU offre deux types de services pour les jeunes contrevenants. Il y a les services à l'externe (le Service Jeunes contrevenants Est, le Service Jeunes contrevenants Sud, le Service Jeunes contrevenants Ouest ou bien le Service Jeunes contrevenants Nord), les services à l'interne de garde ouverte continue (deux unités situées au site Cité-des-Prairies) ou bien discontinue (une unité au site Mont St-Antoine) et pour terminer des services de garde fermée continue (cinq unités dont une anglophone et quatre francophones au site Cité-des-Prairies). Les adolescents coupables de crimes violents peuvent se retrouver dans les différents types de services de quelques mois à quelques

années. En général, la DSSSJC a trois principaux objectifs. Il s'agit d'amener l'adolescent à se responsabiliser face aux gestes délictueux qu'il a posés et d'assurer la protection du public en élaborant un processus de réinsertion du jeune à la société. Aussi, il est important de travailler en collaboration avec les parents ou tout autre individu se retrouvant dans le milieu familial de l'adolescent dans le but de diminuer le risque de récidive.

3.3.1. Les objectifs et la clientèle du Programme de suivi intensif différencié (SID)

La cellule d'intervention SID est impliquée dès qu'une peine de placement et surveillance ou de probation avec suivi est imposée par la Chambre de la jeunesse. En effet, les intervenants de ce programme prennent en charge le jeune lorsqu'il se retrouve en surveillance dans la collectivité (le dernier tiers de la période de placement et surveillance) ou bien en probation avec suivi. Lors de la période de surveillance, l'intervenant s'assure que l'adolescent respecte les conditions de surveillance dans le cadre d'un processus de réinsertion sociale. À la suite d'une peine de placement et de surveillance, il arrive fréquemment que le juge impose aussi une peine de probation avec ou sans suivi dans la collectivité. Dans ce cas-ci, les intervenants du Programme SID poursuivent le processus d'intervention relié à la probation avec suivi (Guide de soutien à la pratique : SID, 2009).

Le Programme SID s'adresse aux garçons et aux filles âgés de quatorze ans et plus au moment de la prise en charge (Guide de soutien à la pratique : SID, 2009). Cette clientèle présente une capacité criminelle élevée ainsi qu'une faible capacité sociale. Lors du processus de référence, l'évaluation de la capacité criminelle se fait à partir du niveau de risque global de l'IRBC tandis que la capacité sociale est évaluée par le Jesness. Aussi, les adolescents orientés vers ce programme doivent présenter une réceptivité suffisante à l'intervention (Guide de soutien à la pratique : SID, 2009). C'est-à-dire que l'on présume que l'intervention dans la communauté ne va pas à l'encontre de la protection de la société. Bien que la coopération des parents et du milieu communautaire soit une condition garante du succès de ce programme, les dispositions de la LSJPA ne permettent pas que la

collaboration de ces partenaires constitue une condition préalable à la peine de probation avec suivi (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2004). De plus, précisons que n'eut été de l'existence du Programme SID, plusieurs des jeunes faisant l'objet d'une peine de probation avec suivi auraient pu faire l'objet d'un placement sous garde. La concertation continue des intervenants avec le milieu judiciaire a permis de démontrer que les programmes de probation intensive sont efficaces auprès d'une clientèle de jeunes contrevenants ayant une probabilité de récidive élevée (Cournoyer et Dionne, 2007).

Le Programme SID a des objectifs bien précis. Entre autres, il s'agit d'intervenir sur le «terrain», dans le milieu naturel des jeunes afin de prévenir efficacement la récidive et de garantir une meilleure généralisation des apprentissages faits au cours de l'intervention. Aussi, l'intervention se doit d'être intense en début d'ordonnance et de s'ajuster graduellement en fonction de l'évolution du risque de récidive du jeune et de celles de son entourage quant à sa surveillance et son encadrement. Selon les conclusions tirées de l'évaluation différentielle, les intervenants statuent sur l'intensité et la nature de l'intervention nécessaire en matière de réadaptation (Guide de soutien à la pratique : SID, 2009).

3.4. Enjeux éthiques et déontologiques

Au mois de décembre 1999, le Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire a déposé un guide de conduite éthique qui est encore effectif aujourd'hui. Les dernières modifications ont été effectuées en mai 2003. Ce guide est remis à tous les employés et les stagiaires du CJM-IU. Il y est écrit que peu importe le rôle des intervenants, tous partagent un même objectif qui est de favoriser le développement personnel du jeune. Il y est également précisé que l'employé doit avoir la conviction que le jeune dispose de certaines capacités de développement, qu'il est unique dans sa situation et dans ses besoins, qu'il est le premier responsable des décisions qui le concernent et qu'il conserve la totalité de ses droits. Finalement, tout le personnel de l'établissement doit mettre en œuvre tous les

moyens dont il dispose afin d'offrir au jeune des services de qualité qui donne la priorité aux intérêts de celui-ci, à l'intégration sociale et à la protection de la société, au respect des responsabilités parentales et à la mise à contribution des ressources familiales et sociales (Manuscrit non publié : Guide de conduite éthique, 2003).

Aussi, il est question du travail des intervenants ayant un double mandat (LPJ et LSJPA). En effet, d'une part, ces derniers détiennent un rôle d'autorité dans le cadre de leur mandat légal et d'autre part ils doivent créer un lien de confiance afin de favoriser la réadaptation du jeune. Si le jeune ne respecte pas les conditions légales émises par le juge, l'intervenant dans le dossier est tenu de procéder à la dénonciation. Ainsi, l'intervenant se retrouve partagé entre un rôle d'aidant et un rôle d'autorité ce qui n'est pas évident à équilibrer.

Pour terminer, mentionnons que naturellement, la confidentialité du matériel clinique doit être respectée par le personnel. Cet élément est en effet primordial pour le CJM-IU. Néanmoins, en vertu de l'article 39 de la LPJ, un intervenant peut se voir dans l'obligation de faire un signalement, s'il a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis.

3.5. Travail multidisciplinaire du milieu de stage

Le milieu d'accueil principal de ce stage d'intervention a été le service externe aux jeunes contrevenants situé au Bureau Est (8147, Sherbrooke Est). L'équipe d'intervenants de ce service compte quatre criminologues, deux psychoéducateurs, deux techniciens en assistance sociale, deux techniciens en éducation spécialisée. Tous les intervenants de cette équipe ainsi que le chef de service se réunissent une fois par semaine pour des réunions de nature cliniques ou administratives. Une partie de mes activités de stage se faisait aussi au Bureau Nord (1161, Henri-Bourassa Est), lieu où se déroulaient les ateliers de groupe. Le service aux jeunes contrevenants du Bureau Nord est un milieu dont le fonctionnement est similaire à celui du Bureau Est.

Les deux équipes multidisciplinaires du Bureau Nord et du Bureau Est apportent des services à des adolescents ayant commis une infraction au Code criminel. Ainsi, les intervenants de ces équipes sont aussi appelés à faire des évaluations pour cerner si un jeune est admissible ou non au programme de sanction extrajudiciaire. Dans le cas où l'évaluation démontre que le jeune n'y est pas admissible, il est référé au procureur des poursuites criminelles et pénales (PPCP). Tel que mentionné antérieurement, le juge de la Chambre jeunesse prenant part au dossier peut alors demander la rédaction d'un rapport prédécisionnel. Dès lors, un membre de l'équipe d'un secteur d'intervention sera mandaté pour l'évaluation du jeune et la rédaction du rapport en question. Mentionnons, finalement qu'un certain nombre des membres de l'équipe ont comme fonction d'assurer le suivi des jeunes dans la communauté.

4. PRÉSENTATION DU MATÉRIEL

Dans le chapitre 4, nous présenterons les trois études de cas effectuées. Pour ces trois études, nous traiterons du délit de référence du jeune, de son histoire de vie et de son environnement familial, des analyses du Jesness, de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes et du plan d'intervention. Puis, nous présenterons la mise en place des quatre techniques de généralisation des acquis sélectionnées, dans le cadre du suivi individuel, des rencontres familiales et de la participation au Programme alternative à la violence. Rappelons que les techniques de généralisation des acquis que nous avons retenues sont les suivantes : l'identification de règles, de conditions, de stratégies, le sur-apprentissage, la variation des stimuli et l'implantation des conditions similaires au milieu naturel (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Nous terminerons chacune des études de cas par une révision des outils d'évaluation, une mise à jour post-suivi du cas et la présentation du questionnaire de perception des apprentissages.

4.1. Sophie¹

4.1.1. Délit de référence au Programme de suivi intensif différencié (SID)

Sophie est une adolescente âgée de 15 ans qui vit avec sa mère, son frère de 18 ans et sa sœur de 20 ans. Elle a plaidé coupable à une accusation de voie de fait avec lésions pour laquelle le juge lui a imposé une peine de probation avec suivi de 12 mois comprenant certaines conditions. Bien qu'elle en soit à son premier passage devant la Chambre de la jeunesse, Sophie a fait l'objet de mesures extrajudiciaires, suite à des délits auxquels elle reconnaît sa culpabilité. Le délit de référence s'agit d'un crime violent. La victime a subi des blessures nécessitant une courte hospitalisation (commotion cérébrale). Sophie n'a pas d'antécédent officiel. Toutefois, elle a auparavant fait l'objet d'un avertissement, suite à un délit de voie de fait; d'une mesure de renvoi (qu'elle n'a pas complétée), suite à un vol à l'étalage ainsi qu'une mesure de sanction extrajudiciaire, en lien avec un second voie de

¹ Nom fictif

fait. Malgré les interventions scolaires, policières et sociales effectuées, la jeune a persisté dans ses agissements délictueux.

Nous avons d'abord rencontré Sophie avec son délégué jeunesse au début du mois de février 2008. Elle en était alors à son deuxième mois de probation. Lors de notre première entrevue, Sophie répond brièvement à nos questions et projette l'apparence d'une fille timide et discrète. Cependant, il a été étonnant de constater le ton de voix changé lorsque nous avons abordé avec elle le délit de voies de fait qu'elle a commis quelques mois plus tôt. Le malaise de la jeune fille semble alors disparaître alors qu'elle nous décrit le tout en détail sans la moindre censure.

4.1.2. Histoire de vie et environnement familial

En 1980, les parents de Sophie immigraient au Canada pour fuir leur pays d'origine, le Cambodge, en raison du climat guerrier qui s'y installait. Avant leur arrivée au Canada, la famille est restée temporairement dans un camp de réfugiés établi en Thaïlande, où la mère a mis au monde sa fille aînée. Les deux autres enfants sont nés au Québec par la suite. Le père de Sophie a quitté la mère alors qu'elle était enceinte de cette dernière. L'adolescente aurait eu des contacts avec son père à quelques reprises depuis sa naissance.

Il est important de préciser que la mère de Sophie parle uniquement le cambodgien, mais elle comprend le français. À l'inverse, sa fille ne parle pas cambodgien, mais comprend cette langue. Selon ce que rapporte la jeune fille dans le rapport prédécisionnel, la communication avec sa mère ne pose aucun problème, puisqu'elles comprennent toutes deux la langue parlée par l'autre. La mère dit avoir de la difficulté à communiquer avec ses enfants lorsqu'ils se retrouvent tous ensemble, parlant en français entre eux.

Au cours de nos entrevues, Sophie décrit sa mère comme étant peu sévère. Elle rapporte qu'elle n'impose jamais de conséquence lorsque les enfants ne respectent pas les règles à la

maison. La jeune explique que par exemple, si les enfants ne font pas les tâches ménagères telles qu'elle leur demande, sa mère les fait à leur place. En revanche, l'adolescente dit être en conflit quotidiennement avec sa mère et qu'au lieu de lui imposer une conséquence sa mère lui crie après. Sophie mentionne aussi être souvent à l'extérieur du domicile familial, tout comme son frère et sa sœur, qui préfèrent être à l'extérieur en compagnie de leurs pairs. Elle affirme sortir de la maison vers treize heures, pour y revenir vers minuit et parfois même vers trois heures du matin.

Selon la mère de l'adolescente, les meilleures amies de sa fille sont de bonnes fréquentations pour sa fille, puisqu'elles ne consomment ni drogue, ni alcool. La mère rapporte qu'elle refuse que Sophie invite des amies à la maison depuis qu'elle a commis le délit afin de la punir. Par ailleurs, la jeune affirme avoir aussi beaucoup de connaissances, dont certains sont âgés de 17 à 19 ans, que sa mère ne connaît pas.

4.1.3. Profil de personnalité et analyse du Jesness

Lors de notre première rencontre avec la jeune et son délégué jeunesse, nous lui avons fait passer l'Inventaire de personnalité Jesness (Jesness, 1996). Dans les prochaines lignes, nous présenterons les principales conclusions de l'analyse du Jesness de Sophie.

Premièrement, le score de l'échelle de mésadaptation sociale (SM) de 63 se trouve au-dessus de la zone normative ce qui indique que l'adolescente présente des schèmes de comportements et d'attitudes délinquants. La notion de mésadaptation sociale réfère à un ensemble d'attitudes et de réactions chez l'adolescent qui ne rencontre pas les exigences de l'environnement dans des voies socialement acceptables (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). La jeune fille fait montre d'un manque d'empathie qui est relié à une sur-affirmation (sous-dimension de SM – opposition) de soi et de ses besoins, ce qui au plan social, se traduit par un refus d'accorder de l'importance aux autres (sous-dimension de SM – amoralisme).

Au niveau interpersonnel, l'évaluation démontre de grandes difficultés chez Sophie, entre autres, une dynamique réactive envers autrui, une insensibilité ainsi qu'une certaine exploitation de son entourage. Le score du retrait (WD) de 61 montre que pour le jeune, l'autre est perçu comme une source d'irritation. Le score de l'échelle de l'aliénation (AL) de 70 est au-dessus de la zone normative ce qui indique qu'il y a présence d'un sentiment de méfiance et d'éloignement à l'égard d'autrui et plus particulièrement envers les figures d'autorité, ce qui génère une propension chronique à se tenir sur ses gardes. Selon l'évaluation initiale, l'adolescente a une attitude très sceptique et entretient la crainte d'être trompé (sous-dimension de AL - méfiance fondamentale). Elle utilise une façade pour ne pas s'exposer et livrer la vraie facette de sa personnalité (sous-dimension de AL - image aguerrie). De plus, le score de l'échelle de l'agressivité manifeste (MA) de 63, au-dessus de la zone normative démontre que l'adolescente a un déficit profond au niveau du contrôle de ses émotions négatives. La prise de conscience de sentiments de colère, de frustration provoque chez elle un malaise intense qui augmente ces chances de réagir de façon impulsive et incontrôlée.

Le score de l'échelle de l'immatunité (IMM) de 64 au-dessus de la zone normative révèle une personnalité manifestement teintée d'attitudes et de perceptions qui sont habituellement celles de personnes plus jeunes. On note donc une certaine immaturité qui se traduit par une propension de la jeune fille à supprimer les difficultés, à faire appel à la pensée magique et à manquer d'introspection.

4.1.4. Bilan de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC)

En début de ce stage, l'Inventaire des risques et des besoins criminogènes (IRBC) (Hoge, Andrews et Lescheid 1994) a été complété en collaboration avec le délégué à la jeunesse assigné au dossier de Sophie en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA). Cette collaboration fut essentielle au processus d'évaluation étant

donné que le délégué jeunesse assigné au dossier suivait l'adolescente depuis déjà 2 mois avant notre arrivée dans le dossier. Durant son suivi avec Sophie, le délégué jeunesse avait été en mesure de recueillir plusieurs informations nécessaires à l'achèvement de l'évaluation. Nous avons aussi effectué une courte entrevue téléphonique avec la directrice de l'école actuelle de Sophie afin de compléter notre évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation initiale de Sophie, on constate un risque global modéré. Les zones les plus problématiques que nous présenterons dans les prochaines lignes sont la famille, l'éducation, les loisirs, la personnalité ainsi que les attitudes.

Au niveau de la zone de la famille, on constate que la supervision est inadéquate. La jeune fille passe la majorité de son temps hors du domicile familial, laissée à elle-même. La mère travaille de longues heures à l'extérieur et ignore les activités ainsi que les allées et venues de sa fille. Les comportements de l'adolescente sont difficiles à maîtriser. L'adolescente entre chez elle à n'importe quelle heure et n'exerce pas les tâches ménagères qui lui sont demandées. La mère n'a recours à aucune pratique disciplinaire puisqu'elle dit être incapable de punir ses enfants. La mère ne donne aucune conséquence à Sophie lorsqu'elle ne fait pas ce qu'elle lui demande. La relation avec le père de la jeune est pauvre. Sophie ne porte aucun intérêt à développer la relation avec son père qu'elle connaît très peu. Elle n'arrive pas à communiquer avec lui puisqu'il parle uniquement cambodgien.

En ce qui a trait à l'éducation, Sophie présente des comportements perturbateurs en classe. Elle est parfois en conflit avec les professeurs, se fait retirer de la classe puisqu'elle dérange. Dans la cour d'école, ses comportements sont aussi perturbateurs même agressifs. Elle s'est battue au moins à deux reprises au cours de la dernière année scolaire. La jeune éprouve de sérieux problèmes avec l'enseignant, et ce, de façon continue. Les professeurs rapportent que ses comportements sont désagréables et que ses réactions à la frustration sont démesurées (par exemple, elle crie lorsque l'enseignant lui demande de faire un travail qu'elle ne veut pas faire). L'adolescente dit manquer en moyenne une

journée d'école aux deux semaines. Selon la directrice de l'école, il y a des absences non motivées, particulièrement vers la fin de la semaine.

Sophie reconnaît passer la majeure partie de ses temps libres à l'extérieur de la maison en compagnie de ses ami(e)s. Généralement, elle se promène au parc et regarde les gens jouer au basketball. Elle dit aussi fréquemment aller à la piscine ou dans les magasins. Sophie pratique aussi la danse hip-hop avec une des copines chaque vendredi soir à la maison des jeunes de son quartier. Par contre, aucune de ses activités ne se pratique dans un cadre structuré.

De plus, Sophie se rebelle contre toute forme d'autorité. Elle ne se plie pas aux exigences de sa mère et peut réagir violemment (par exemple, en donnant un coup de pied dans une porte) lorsqu'elle est en désaccord avec celle-ci. À l'école, elle s'est déjà battue avec l'entraîneur de soccer et ne respecte pas les règles de l'établissement. De plus, les attitudes de la jeune fille sont antisociales. Par exemple, elle jette le blâme sur la victime en nous disant qu'«elle n'avait pas rapport d'aller dire aux gars que nous avons son iPod». Elle insiste aussi sur le fait que c'est la victime qui a porté le premier coup sur elle, mais n'accorde aucune importance au fait qu'elle a initié le conflit en allant la voir à deux reprises pour l'injurier. Pour ce qui est du vol de «iPod», Sophie justifie son geste en disant «ben c'est nous qui l'a trouvé, on s'en fout». Enfin, elle ne cherche aucune aide se montrant plutôt fermée aux changements et aux services qui lui sont offerts.

Comme le met de l'avant le Jesness, la personnalité de Sophie comporte des facettes problématiques qui contribuent au risque de récidive de la jeune fille. Elle démontre fréquemment de l'agressivité physique et se bat souvent contre ses pairs. Sa capacité de supporter les frustrations est très faible se montrant impatiente ou intolérante lorsqu'elle est contrariée. Face à la frustration, elle peut réagir en agressant les autres physiquement ou verbalement. Sophie ne témoigne aucune empathie envers la victime de son délit et ne démontre aucune culpabilité par rapport à son comportement. L'adolescente prétend

ignorer les impacts de son agression sur la victime et tient à préciser que les conséquences pour celle-ci furent minimes n'ayant pas été suspendue de l'école. Pour terminer, Sophie tient un discours agressif dans ses relations avec autrui. À cet effet, la directrice mentionne qu'elle peut être impolie envers les professeurs et leur manquer de respect devant la classe.

4.1.5. Réalisation du plan d'intervention de Sophie

À partir des résultats de l'Inventaire de personnalité Jesness et de l'IRBC, nous avons élaboré certaines hypothèses cliniques pouvant rendre compte du passage à l'acte (Sophie a été reconnue coupable de voies de fait avec lésion). Les hypothèses cliniques ont été libellées ainsi :

« Sophie est une adolescente aux prises avec un inconfort relationnel important. Son mode de communication avec les autres est déficitaire en ce qui a trait à l'expression de ses émotions. Elle cherche plutôt à ne pas les vivre et à les éliminer. La jeune porte un regard négatif sur autrui qui représente une source d'irritation quotidienne. Nous croyons que le passage à l'acte est un moyen d'évacuer ses tensions internes. Les explosions de violence surviennent alors que Sophie se sent provoquée et ridiculisée. Une méconnaissance de moyens plus adéquats de se faire respecter pousse l'adolescente à prendre position de manière opposante ou agressive. »

Ainsi, en nous basant sur les hypothèses cliniques, nous avons retenu trois objectifs généraux d'intervention :

1. *Que Sophie utilise d'autres moyens que la violence physique et verbale pour régler ses conflits interpersonnels.*
2. *Que Sophie trouve de nouvelles façons de se valoriser à ses yeux et aux yeux des autres.*
3. *Que Sophie relativise et rationalise les insultes et les commentaires négatifs faits à son égard*

Afin de déterminer l'engagement de chacun des acteurs impliqués, soit l'adolescente, sa mère et les intervenants, des moyens d'action ont été mis de l'avant afin de rendre possible l'atteinte des objectifs.

Sophie s'est engagée à :

- *participer adéquatement aux ateliers cliniques que le centre jeunesse lui offre (PAV et habiletés sociales) et discuter avec sa mère de ses apprentissages;*
- *faire au moins cinq auto-observations par semaine en lien avec ses apprentissages aux ateliers cliniques et les remettre au délégué jeunesse lors des rencontres de semaine;*
- *se présenter et participer activement aux rencontres de semaine avec le délégué jeunesse en discutant des difficultés rencontrées;*
- *s'informer des activités offertes à la maison de jeune de son quartier, s'inscrire à l'activité de son choix et y participer au moins durant quatre semaines.*

La mère de Sophie s'est engagée à :

- *s'informer des apprentissages de sa fille aux ateliers cliniques PAV et habiletés sociales;*
- *encourager la pratique des techniques enseignées aux ateliers cliniques à la maison;*
- *continuer à mettre en place des règles claires à la maison et tenter de les faire respecter;*
- *demander le support et l'aide des intervenants au besoin dans ses démarches auprès de Sophie.*

En tant qu'intervenant, nous nous sommes engagés à :

- *inscrire Sophie aux ateliers cliniques PAV et habiletés sociales;*
- *faire le suivi de ses exercices pratiques et de ses auto-observations lors des rencontres de semaine;*
- *offrir support à Sophie dans la généralisation de ses apprentissages et un renforcement aux deux semaines si elle remplit ses engagements;*
- *l'accommoder le plus possible dans l'établissement de l'horaire des rencontres de semaine afin de lui donner la possibilité de participer à une activité offerte à la maison de jeune de son quartier.*

C'est par le biais d'une rencontre en milieu familial que nous avons pu réunir les acteurs impliqués dans le processus d'intervention et procéder à la rédaction du plan d'intervention. Il a été lieu d'échanger sur les objectifs ainsi que les actions à prioriser dans la démarche de changement de l'adolescente. À ce sujet, l'adolescente a participé activement et

positivement à la mise en place de ses objectifs et a su proposer de bons moyens pour les atteindre. La présence de la mère fut positive pour la jeune qui s'est dite heureuse de l'appui de sa mère dans sa démarche de réadaptation. Le tout fut officialisé par l'apposition de la signature de tous les acteurs ce qui symbolise leur investissement dans la démarche.

4.1.6. Suivi individuel

Modulation de l'intervention

Rappelons que l'évaluation effectuée par l'IRBC révèle un niveau de risque de récidive modérée. Malgré cela, Sophie fut référée au Programme de suivi intensif différencié (SID). À ce sujet, nous avons questionné le délégué jeunesse au dossier ainsi que son chef de service. Selon les informations de ceux-ci, la jeune fut référée au programme pour les raisons suivantes

- La gravité objective du délit est importante (un voie de fait avec lésion);
- Au niveau de l'évaluation Jesness, le score des échelles de la mésadaptation sociale et de l'aliénation indique que l'adolescente a de faibles capacités sociales;
- Le niveau de risque des zones de la famille, de l'éducation/emploi et des loisirs de l'IRBC est élevé ce qui démontre aussi une faible capacité sociale;
- L'adolescente s'est vu imposer une ordonnance de probation avec suivi de 12 mois, ce qui est considéré comme étant une longue ordonnance;
- Dans ces conditions de probation, la jeune doit participer à une activité de développement des habiletés sociales et respecter un couvre-feu. Ce sont des services, qui au CJM-IU sont assumés par le Programme SID.

Le Programme SID du CJM-IU prévoit une modulation de l'intervention en fonction des besoins du jeune et de son niveau de risque. En ce qui concerne Sophie, au cours des 18 premières semaines de suivi (1re phase), il était prévu qu'elle bénéficie de 60 heures d'intervention directe. Nous avons débuté nos rencontres avec l'adolescente à son deuxième mois de probation, il fallait donc effectuer 4 heures d'intervention par semaine. Les heures étaient réparties comme suit : 1 heure d'intervention par le biais de l'atelier PAV et trois heures de rencontres individuelles ou familiales par semaines. Trois fois par semaine, une rencontre d'environ une heure était planifiée avec l'adolescente.

Les rencontres en dyade

En début de rencontre, nous prenions le temps de mesurer le niveau de motivation de Sophie dans son processus de changement. En effet, chaque semaine nous avons orienté nos entrevues selon l'approche motivationnelle en nous inspirant du modèle de Miller et Rollnick (1991). Au cours des deux premiers mois de probation, elle a pu reconnaître qu'elle avait des problèmes personnels et interpersonnels et qu'elle devait trouver un moyen de changer ses modes de conduite. L'adolescente exprimait ne plus vouloir commettre de délits en raison de tous les désavantages qu'ont engendrés le geste criminel qu'elle a commis (changement d'école, relations avec ses pairs). Elle manifestait également son désir de recevoir de l'aide et de participer à l'activité PAV. Par conséquent, Sophie était en période d'action. Dans ce contexte, il est recommandé par Miller et Rollnick (1991) de mettre en place un plan pour réaliser le changement. Ainsi, la réalisation du plan d'intervention était de mise, de même que l'implication des personnes significatives dans la vie de l'adolescente. Chaque semaine, il était important d'appuyer la jeune et de l'encourager à poursuivre sa démarche de changement. Un temps était aussi prévu pour qu'elle puisse nous faire part des obstacles rencontrés, de ses colères et de ses frustrations quotidiennes.

Lors de chacune des rencontres de semaine, un moment était consacré à l'explication des conditions, des règles et des stratégies pour que l'adolescente utilise adéquatement les habiletés enseignées à PAV (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Nous avons trouvé important de s'assurer qu'elle saisisse bien l'objectif de chacune des habiletés, les moments ou les situations propices lors desquels elle pouvait les utiliser. De la sorte, elle pouvait réfléchir sur les situations propices à l'utilisation d'une habileté plutôt qu'à une autre. Les rencontres de semaines étaient aussi le moment de revoir les concepts reliés à l'atelier PAV. Le principe de sur-apprentissage énoncé par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) était donc appliqué dans le processus d'intervention. Sophie devait nous énoncer le point d'apprentissage de la semaine, nous l'expliquer dans ses mots et nous

donner des exemples. De cette façon, il nous été possible de vérifier si Sophie faisait réellement des apprentissages. De plus, l'adolescente identifiait une situation dans son quotidien où elle pourrait être appelée à utiliser une technique alternative à la violence et nous faisons un jeu de rôle ensemble. En général, pour Sophie, les situations problématiques vécues étaient avec sa mère, son frère ou bien ses pairs. Toujours selon les principes de généralisation des acquis présentés par Goldstein et al. (1998; 2000), nous tentions le plus possible de faire varier les stimuli auxquels l'adolescente devra adéquatement répondre en adoptant le comportement prosocial approprié. Conséquemment, lors des jeux de rôle, elle devait utiliser ses apprentissages et les mettre en application dans différents contextes (maison et école). En fin de rencontre, Sophie présentait ses exercices pratiques de PAV et nous reprenions les situations ensemble à savoir si les techniques avaient été bien mises en œuvre. Tout au long de son suivi, l'adolescente s'est investie activement dans les rencontres de semaines. Sa motivation au changement fut constante et l'atteinte des objectifs du plan d'intervention possible. Des renforcements aux deux semaines lui étaient d'ailleurs attribués afin de l'inciter à maintenir son implication.

Les auto-observations

Les auto-observations ont été utilisées avec Sophie afin de faciliter la prise de conscience des pensées et des émotions qui sont à la source de ses comportements inadéquats. À cet effet, le Jesness mettait en des déficits importants au niveau du contrôle de ses émotions et de ses frustrations ce qui augmente les chances de passage à l'acte agressif de la jeune. Ainsi, en remplissant la grille d'auto-observation, l'adolescente a pu observer la relation entre ses pensées, son comportement et les conséquences qu'il génère. Au cours des premières semaines, il a fallu expliquer plusieurs fois les concepts reliés à l'outil puisque l'adolescente confondait la pensée automatique et rationnelle. Nous nous sommes d'abord assurés de sa compréhension avant de lui demander de compléter l'auto-observation seule sans quoi la confrontation à un sentiment d'échec aurait pu compromettre sa motivation envers l'activité. Après deux rencontres à l'individuel, Sophie a pu assimiler le matériel

clinique relié à l’auto-observation. La jeune en a par la suite rempli cinq par semaine qui furent reprises aux rencontres de semaines dans un processus de restructuration cognitive et de modification des comportements. Pour s’assurer d’un apprentissage par répétition (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000) et de la généralisation des acquis, Sophie devait en faire au moins cinq par semaine et se concentrer sur la pratique de réponses adéquates à la colère. Nous avons insisté pour que les auto-observations soient faites sur des situations qui se présentent dans les différents contextes de son quotidien. En effet, selon Goldstein et ses collègues (1998; 2000) pour favoriser la généralisation des acquis, on doit varier les stimuli au cours de l’apprentissage. Aux termes de son suivi, l’adolescente était fière de constater les progrès qu’elle avait réalisés en comparant des auto-observations réalisées en début d’intervention à celles réalisées à la fin. Par exemple, dans les premières semaines de suivi, Sophie avait fait une auto-observation comme celle-ci :

Situation	Pensée automatique	Émotion	Pensée rationnelle	Émotion	Sensations physiques	Comportement	Punition/ Récompense
À la maison des jeunes, j’entends une fille parler dans mon dos	Si elle pense que je suis une petite conne qui entend pas	En colère	Je ne vais pas me laisser faire comme ça	Enragé	Cœur bat très vite	J’ai été voir la fille, je lui ai crié dessus et tiré ses cheveux	Je ne peux plus aller à la maison de jeune pour une semaine

Puis, Sophie a été en mesure de pratiquer des techniques de gestion de la colère lors de sa participation à l’atelier PAV. Avec les auto-observations, elle a pu mettre par écrit des situations problématiques au cours desquelles, par exemple, l’autosuggestion et la négociation ont été utilisées en tant qu’alternatives à un comportement violent :

Situation	Pensée automatique	Émotion	Pensée rationnelle	Émotion	Sensations physiques	Comportement	Punition/ Récompense
Ma mère me demande de faire le ménage mais je veux sortir ce soir	Si elle pense que je suis son esclave	Frustré	Ça ne vaut pas la peine de crier (autosuggestion)	Triste	Cœur bat vite, envie de pleurer	Je demande à ma mère de le faire demain au lieu de ce soir (négociation)	Ma mère accepte

À quelques reprises, l'adolescente exprimait tout de même un certain découragement en raison des émotions négatives qu'elle ressentait toujours. À la fin de l'activité, Sophie s'attendait à ne plus vivre de tensions internes et à ce que ses problèmes se règlent plus rapidement. Il a été difficile pour elle de constater que les émotions négatives ne peuvent être complètement supprimées et qu'elle en vivra tout ou tard. Beaucoup de support et de renforcement de notre part ont été essentiels dans le cheminement de Sophie. Somme toute, la grille d'auto-observation nous a apparu comme un outil incontournable du point de vue de la généralisation des acquis.

4.1.7. Rencontres familiales

L'intervention auprès des délinquants pose plusieurs défis, dont celui de favoriser la participation des parents à l'intervention. L'implication de la famille immédiate constitue d'ailleurs un des principes majeurs de la Loi sur le Système de Justice Pénale pour les Adolescents (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2003). Au cours de notre intervention auprès de Sophie, plusieurs efforts ont été déployés afin de stimuler et de soutenir la collaboration de la mère. Le père ne côtoyant sa fille que deux fois par année tout au plus, nous devons concentrer nos activités autour de la mère. D'autre part, il fut

ardu de premièrement lui communiquer nos informations puisque celle-ci ne parle pas le français et le comprend à peine. De ce fait, nous avons dû requérir les services d'un interprète cambodgien lors de nos rencontres familiales. Tant que possible, une rencontre par semaine était prévue avec madame.

Pour l'adolescente, la participation de la mère était primordiale afin de faciliter le transfert des apprentissages dans sa réalité quotidienne. Pour généraliser les acquis, il importait de travailler conjointement avec la mère qui est tenue de l'encadrement et de l'éducation de sa fille et qui pourra agir comme relais auprès de celle-ci après la fin de notre mandat. Il s'agissait d'abord d'amener la mère à superviser sa fille dans le respect de ses conditions de probation. Quant à cela, la principale difficulté de Sophie fut l'observance de ses couvre-feux. Il fallait donc outiller madame pour qu'elle exerce pleinement ses capacités parentales, particulièrement son autorité. Au cours de nos interventions, nous avons dû composer avec l'inconsistance de l'engagement de la mère. En effet, lorsque nous questionnions madame sur les manquements de sa fille, elle tentait de la défendre en soutenant qu'il y a avait des activités auxquelles elle ne pouvait empêcher sa fille de participer (par exemple, les anniversaires de ses amis,). Ce discours témoignait de l'énergie mise par madame pour couvrir sa fille quant à la violation des conditions de probation.

Lors des rencontres familiales, Sophie présentait à sa mère les apprentissages qu'elle faisait dans le cadre de l'atelier PAV. En général, l'adolescente vulgarisait adéquatement les concepts importants et les différentes habiletés du Programme PAV. Nous avons aussi quotidiennement incité la mère à rappeler à sa fille lorsqu'il venait le moment de mettre en pratique ses apprentissages par exemple lors de conflit avec elle ou son frère. Lors de nos rencontres familiales, il était également question de faire pratiquer les habiletés de PAV sous notre supervision afin de favoriser la généralisation des acquis de l'adolescente. Effectivement, Goldstein et ses collègues (1998; 2000) recommandent l'implantation des conditions similaires au milieu naturel pour faciliter la généralisation des apprentissages.

Nous avons plusieurs fois été témoin de situations où Sophie exprimait sa colère à son frère et où elle négociait avec sa mère, deux habiletés enseignées dans le cadre de l'atelier PAV (voir annexe I : *Résumé du contenu des 9 séances du Programme alternatives à la violence du CJM-IU*).

En plus, dans la rencontre du plan d'intervention, la collaboration de la mère fut mise à contribution dans la démarche de réadaptation de Sophie. Madame s'était alors engagée à s'informer des apprentissages de Sophie à l'atelier PAV et à encourager la pratique des techniques enseignées. Nous avons dû consacrer une bonne partie de nos rencontres à d'abord l'informer des apprentissages réalisés par sa fille pour ensuite lui expliquer plus concrètement les habiletés contenues dans l'atelier. Selon ses dires, madame oubliait de questionner Sophie à ce sujet. De plus, malgré nos explications apportées à madame en ce qui concerne le contenu de l'atelier, nous avons pu réaliser qu'il était difficile pour elle de comprendre et intégrer les techniques dans le vécu quotidien familial. À notre avis, la barrière de la langue contribuait grandement à ce phénomène. Tout compte fait, lors de notre suivi auprès de Sophie, nous avons composé avec la difficulté de communication avec la mère.

4.1.8. Participation au Programme alternatives à la violence

Rencontre pré-groupe

Une semaine avant le début de l'atelier PAV, nous avons rencontré Sophie afin de la préparer et de cerner brièvement sa motivation à participer à l'activité. Lors de cette entrevue, les objectifs généraux du Programme PAV lui ont été exposés : réduire le niveau de colère et présenter des alternatives à la violence. Quant à sa motivation, la jeune mentionne être motivée et vouloir s'engager pleinement dans la démarche. Elle se dit prête à faire les exercices pratiques demandés de même que les jeux de rôles, malgré sa timidité.

Sophie évoque même certaines attentes reliées à l'activité clinique soit de diminuer sa frustration envers les autres et d'avoir de meilleures relations avec sa mère.

Participation de l'adolescente aux rencontres de groupe

Sophie était présente à sept des huit sessions de l'atelier PAV de même qu'à la session *booster*. L'adolescente s'est présentée à l'heure chaque semaine de même qu'en possession de son exercice pratique complété. Durant l'atelier, elle adopte un comportement exemplaire et se montre respectueuse envers ses pairs. Elle participe bien, est attentive et respecte les règles de fonctionnement du groupe. Le support des animateurs a été nécessaire pour la participation aux jeux de rôle. En effet, plutôt timide et réservée, elle éprouvait de la difficulté à parler fort et à « jouer » devant les autres jeunes. Il était d'importance capitale de la renforcer devant le groupe et d'intervenir lorsque les autres jeunes lui manquaient de respect. Sophie a fait ses exercices pratiques pour chacune des séances. D'autre part, elle nous a confié parfois inventer certaines situations dans ses devoirs puisqu'elle disait ne pas avoir expérimenté de conflits problématiques durant la semaine.

Exercices pratiques

Dans le cadre de nos rencontres individuelles, les exercices pratiques de l'atelier étaient approfondis et analysés avec l'adolescente chaque semaine. Par le biais d'exercices pratiques, la technique de l'implantation de conditions similaires au milieu naturel fut utilisée (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Ceux-ci consistaient à pratiquer la nouvelle habileté apprise au moins à quatre reprises durant la semaine dans le cadre de situations quotidiennes vécues par l'adolescente et de rendre compte de son expérience par écrit. Cette étape fait partie intégrante du processus de généralisation des acquis. Selon les recommandations de Goldstein et ses collègues (1998; 2000), un changement réel dans le fonctionnement social du jeune nécessite un apprentissage à répétition de la réponse appropriée. Aussi, il est recommandé de varier les stimuli pour que l'apprentissage se réalise selon différents milieux de vie (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998;

Goldstein et Brian, 2000). Dans la pratique des techniques alternatives à la violence, il s'imposait que Sophie s'exécute dans des contextes différents pour varier les situations auxquelles une réponse comportementale adéquate est attendue. À cet effet, le rendement de l'adolescent ne fut pas optimal, celle-ci nous avouant quelques fois inventer une situation expliquant ne pas avoir vécu assez de conflit durant la semaine.

Par le biais des exercices pratiques, Sophie a su démontrer l'acquisition de nouvelles habiletés de gestion de la colère particulièrement dans ses conflits interpersonnels à la maison ou à l'école avec ses pairs. L'adolescente s'est aussi approprié des moyens cognitifs utilisés dans le but d'agir directement sur sa pensée rationnelle et par le fait même contrôler ses pulsions d'agressivité. Par exemple, elle a intégré l'autosuggestion ainsi que des techniques pour s'arrêter, comme peut en témoigner cet exercice qui porte sur l'habileté « Faire face à la colère d'autrui » :

- *Description de la situation qui a provoqué ta colère : À la maison, mon frère me crie après pour que je m'enlève de l'ordinateur;*
- *Décris les « techniques pour s'arrêter » que tu as utilisées : J'ai pris plusieurs grandes respirations;*
- *Quelle autosuggestion as-tu mise en pratique : « calme-toi Sophie, énerve-toi pas pour lui »;*
- *Comment as-tu utilisé l'anticipation : si je crie après moi aussi nous allons nous chicaner et ma mère ne sera pas contente;*
- *Décris ton comportement : Je lui ai répondu que s'il veut me dire quelque chose, je veux qu'il me parle calmement.*

4.1.9. Questionnaire de perception des apprentissages

Notre questionnaire a été administré à Sophie et à sa mère au cours de la dernière semaine de notre stage. Pour la majorité des énoncés, Sophie a répondu qu'elle utilisait **souvent** la technique en question. Effectivement, elle considère qu'elle est **souvent** capable d'appliquer une technique pour s'arrêter, de se retirer d'une situation qui risque de lui causer des ennuis, d'écouter une personne qui est en colère, d'utiliser l'autosuggestion,

d'exprimer ses émotions en « mots », d'évaluer si c'est le bon endroit et le bon moment pour exprimer sa colère. D'autre part, elle a jugé qu'elle utilise **quelquefois** les techniques suivantes : 1. Je suis capable d'accepter qu'une autre personne soit en colère, 2. Lors d'une dispute, je suis capable de proposer une solution satisfaisante pour moi et pour l'autre. Sophie est donc consciente des progrès réalisés et considère qu'en général, elle est souvent en mesure d'appliquer les techniques de gestion de la colère. Par ailleurs, entre la perception de la mère et celle de sa fille, on note quelques différences. Aux énoncés qui concernent la capacité de se retirer d'une situation qui risque de causer des ennuis et de proposer une solution satisfaisante pour les deux, la mère a répondu que sa fille était **quelquefois** capable de le faire alors que Sophie a plutôt répondu **souvent**. Et puis, Sophie a inscrit qu'elle était **souvent** capable d'évaluer si c'est le bon moment et le bon endroit pour exprimer sa colère à la différence de sa mère qui croit que sa fille est **rarement** capable de le faire.

4.1.10. Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas

En fin de suivi, avec la collaboration du délégué jeunesse au dossier, nous avons révisé l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et nous y avons apporté quelques modifications au niveau des zones de la personnalité et des attitudes. Malgré la suppression de certains facteurs de risques, le niveau de risque global est demeuré inchangé (modéré). Donc, nous ne pouvons affirmer que la généralisation des acquis de Sophie a eu un effet considérable sur le risque de récidive de cette dernière.

Un mois après la fin de notre stage, nous nous sommes informés auprès du délégué à la jeunesse de la poursuite du suivi de l'adolescente. À ce moment-là, elle était toujours aussi impliquée dans sa démarche et respectait ses conditions de probation.

4.2. Manuel²

4.2.1. Délits de référence au Programme de suivi intensif différencié (SID)

Manuel est un adolescent âgé de 15 ans qui vit avec son père, sa sœur aînée ainsi qu'avec deux de ses frères âgés de 17 et 18 ans. L'adolescent s'est vu imposer deux ordonnances de probation avec suivi de six mois chacune (purgées de manière consécutive). Son dossier judiciaire comporte plusieurs délits: vols qualifiés (3), harcèlement criminel, omission de se conformer à une condition et recel dépassant 5000,00 \$. Les délits de vols qualifiés pour lesquels il a été retrouvé coupable sont des crimes violents et dont la gravité objective est importante. Lors du passage à l'acte, Manuel a frappé les victimes à plusieurs reprises au niveau de l'épaule. De plus, une fois, il a utilisé un couteau pour effrayer la victime.

Antérieurement, le jeune a reçu à deux reprises des avertissements par les policiers. Il nous mentionne en rencontre qu'à l'âge de 13 ans, il avait trouvé un portefeuille dans un centre commercial. La police l'a arrêté parce qu'il avait été trouvé en possession de ce portefeuille. Le second évènement remontait à il y a environ un an. Manuel raconte qu'il fut pris à voler un parfum dans un magasin. C'est à ce moment qu'il aurait reçu son deuxième avis des policiers. Notons qu'aucune accusation ne fut portée contre lui en ce qui a trait à ces deux évènements. Ces avertissements ne semblent pas avoir été suffisants pour dissuader Manuel dans sa conduite délinquante.

Nous avons d'abord rencontré Manuel au début du mois de février 2008. Il en était alors à son quatrième mois de probation. Lors de notre premier contact, Manuel, nous semble être un adolescent calme qui prend sa situation judiciaire avec une certaine légèreté. Lorsque nous abordons les trois accusations de vols qualifiés avec le jeune, il reconnaît en partie les gestes qu'il a commis, mais tend à les banaliser et à minimiser ses comportements.

² Nom fictif

Cependant, il conçoit qu'avoir usé d'une arme pour obtenir satisfaction de son besoin immédiat est grave et il dit regretter ce geste.

4.2.2. Histoire de vie et environnement familial

Les parents de l'adolescent se sont mariés en 1982 alors qu'ils vivaient au Burundi en Afrique. La mère de l'adolescent rapporte que la famille vivait bien à cet endroit. Elle explique que son mari travaillait à l'ambassade et qu'il gagnait un bon salaire. Le couple donna naissance à sept enfants, dont un qui est aujourd'hui décédé. À ce moment-là, les enfants avaient une éducation très rigide et c'était le père qui représentait l'autorité à la maison. La guerre a commencé à éclater en 1993 au Burundi. Pour que famille puisse avoir une vie plus paisible, le père émigra au Canada en 2001. De 2001 à 2005, madame est demeurée au Burundi avec ses six enfants. Pendant ce temps, le père travaillait au Québec et acheminait de l'argent à sa famille pour subvenir à leurs besoins.

En 2005, monsieur réussit à faire venir toute sa famille au Québec. Six mois plus tard, le couple se sépara et madame alla habiter dans une maison d'hébergement avec ses deux plus jeunes enfants, dont Manuel. Environ 1 an plus tard, Manuel demanda à retourner vivre avec son père ce que sa mère accepta. Selon les dires des deux parents, tous les membres de la famille continuent d'entretenir de bonnes relations et ils se côtoient fréquemment. En entrevue l'adolescent nous mentionne que la famille est très importante pour lui et qu'il est proche de ses parents.

D'après les parents, leurs enfants ont beaucoup changé depuis leur arrivée au Québec et ils croient que les jeunes du secteur ont une mauvaise influence sur eux. Selon le rapport prédécisionnel, le père se dit très autoritaire auprès de ses enfants et précise qu'il a établi un couvre-feu que ces derniers doivent respecter sans quoi il leur a bien dit de ne pas rentrer à la maison. Or, il est arrivé quelquefois que Manuel et son frère aîné ne soient pas rentrés à la maison en signe d'opposition à cette règle. La mère raconte que dernièrement, le père

aurait trouvé des vêtements de couleur rouge que les deux jeunes s'étaient achetés. En colère, monsieur aurait déchiré ces vêtements pour que ses garçons ne puissent plus les porter.

Les parents décrivent Manuel comme étant un garçon influençable et craignent l'effet de la fréquentation des pairs de son quartier. Ils espèrent fortement que l'encadrement actuel et les procédures judiciaires en cours seront dissuasifs pour leur enfant.

4.2.3. Profil de personnalité et analyse du Jesness

En début de stage, l'Inventaire de personnalité de Jesness a été administré au jeune (Jesness, 1996). Dans la prochaine section, nous présenterons l'analyse du Jesness de Manuel.

Le score de l'échelle de la mésadaptation sociale (SM) de 72, au-dessus de la zone normative indique une propension à s'aligner sur des modes de pensée et de réaction carrément dyssociaux ce qui confirme une socialisation inadéquate chez l'adolescent. Selon l'analyse du Jesness, Manuel a un concept négatif de soi-même et a le sentiment que son identité est menacée (sous-dimension de SM - doute sur soi). Il a également le sentiment de ne pas être comme les autres et de ne pas pouvoir se maîtriser (sous-dimension de SM - impression d'anormalité). Il y a aussi présence chez l'adolescent de rupture avec les autres cherchant à ne compter que sur lui-même. (sous-dimension de SM - isolement hostile).

L'échelle de l'immatunité (IMM) présente un score de 84 ce qui au-dessus de la zone normative. Manifestement, l'adolescent a des attitudes et des perceptions qui sont habituellement celles des personnes plus jeunes que lui. Il adopte un regard puéril sur la réalité (sous-dimension de IMM - facilité magique) et est constamment dans la recherche de plaisir. Le score de l'échelle de refoulement (REP) de 79 indique que le jeune a recours à des mécanismes de défense qui suppriment ses émotions de la vie quotidienne. Il élimine

automatiquement les sentiments désagréables ou difficiles (sous-dimension de REP – embellissement) ce qui l’empêche de se remettre en question par rapport à ses comportements inadéquats.

Au niveau de l’échelle de l’autisme (AU), on constate un score de 66 ce qui est au-dessus de la zone normative. Ceci indique que le jeune a une propension à déformer la réalité et à la modifier en fonction de ses désirs et ses besoins. Ainsi, il accorde une importance exagérée à ses besoins personnels à un jugement faussé et incorrect de soi. Aussi, il a l’impression de ne pas se reconnaître et de percevoir ses paroles et ses gestes comme étranger à soi (sous-dimension AU - sentiment de vulnérabilité).

Aussi, l’échelle du retrait (WD) qui présente un score de 63 montre que le jeune se referme sur soi-même et renonce à l’interaction avec autrui. À cet effet, il serait profondément dépassé et frustré dans ses efforts de relation (sous-dimension de WD - sentiment d’impuissance). S’ajoute à cela, une crainte d’être trompé ce qui entraîne une susceptibilité ainsi qu’une mésinterprétation des situations sociales quotidiennes (score de l’aliénation de 65). Manuel projeterait des sentiments hostiles sur les autres ce qui le rendrait intolérant et enclin à la rébellion particulièrement envers les figures d’autorité.

4.2.4. Bilan de l’Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC)

L’IRBC a été complété en collaboration avec le délégué à la jeunesse assigné au dossier de Manuel en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA). Cette collaboration fut essentielle au processus d’évaluation étant donné que le délégué jeunesse assigné au dossier suivait l’adolescente depuis déjà 4 mois avant notre arrivée dans le dossier.

Notre évaluation initiale en ce qui a trait à l'adolescent nous indique un risque global de récurrence modéré. On constate que les zones qui sont problématiques pour l'adolescent sont les suivantes : éducation, pairs, loisirs personnalité et attitudes.

Le comportement de Manuel à son école est très problématique. Le père de l'adolescent confirme avoir maintes fois reçu des coups de téléphone de la directrice de l'école en raison des comportements perturbateurs de son fils en classe. Le jeune se livre également à des actes de violence dans la cour d'école. En effet, aux abords de l'école, Manuel s'est déjà battu à quelques reprises avec un autre élève en sortant des classes. De plus, son rendement scolaire est pauvre en raison de son sa récente intégration académique au Québec. Il est en classe d'accueil et éprouve de sérieuses difficultés d'apprentissage. Dans ses relations avec ses camarades, l'adolescent est intimidant, caidant et affiche une image de dur. Les relations sont aussi difficiles avec les enseignants. Manuel ne respecte pas les consignes demandées, ne travaille pas en classe et entre fréquemment en situation de confrontation avec plusieurs de ses professeurs.

Parmi les connaissances de Manuel, on retrouve quelques délinquants. Il côtoie des membres de gang de rue « rouges » mais n'est pas identifié par les services de police comme étant un membre actif. De plus, le meilleur ami de Manuel est aussi un jeune contrevenant. D'ailleurs, Manuel nous dit ne fréquenter que cet ami. Il était présent lorsqu'il a commis un vol de parfum dans un centre commercial (délit non officiel) et il est aussi actuellement suivi en probation par le CJM-IU pour un délit de voie de fait. L'adolescent a très peu de connaissances ou d'amis que l'on considère positifs et qui ne sont pas des délinquants.

En ce qui a trait à la zone des loisirs, sa participation à des activités structurées est limitée plus particulièrement durant la saison estivale. Il prend part à des activités sportives à raison d'une fois par semaine, mais seulement durant l'année scolaire. Selon son père,

durant l'été, il est plutôt oisif. Par ailleurs, Manuel passerait beaucoup de temps libre à jouer sur l'ordinateur et à parler au téléphone.

Les zones personnalité et attitude sont également problématiques. Selon l'IRBC, Manuel a une estime de soi démesurée. Il se croit supérieur aux autres et cherche à les dominer. En ce qui a trait à ses délits de violence (Manuel a commis 3 vols qualifiés lors desquels il a frappé plusieurs fois les victimes), son sentiment de culpabilité est insuffisant. L'adolescent n'éprouve aucun remords lorsque son comportement blesse quelqu'un. Dans le même sens, au niveau des attitudes, le jeune ne se préoccupe pas des sentiments ou du bien-être d'autrui. Il banalise l'impact de ses comportements agressifs envers autrui et se centre plutôt sur lui. Tout comme le mentionne le Jesness au niveau de l'échelle de la mésadaptation sociale, Manuel a des attitudes antisociales et criminelles. Il cherche à transgresser les règles sociales pour répondre à ses besoins. De plus, il est intimidant, agressif envers autrui et valorise son mode de vie délinquant.

4.2.5. Réalisation du plan d'intervention de Manuel

Les analyses de l'Inventaire de personnalité de Jesness et de l'IRBC nous ont permis d'avoir une compréhension clinique globale des agirs antisociaux de Manuel. Dans le but d'émettre plus tard des objectifs d'intervention, les hypothèses cliniques ont été rédigées :

« Manuel est un adolescent qui a vécu de multiples perturbations sociales et affectives au cours de son enfance et son adolescence. Il s'est développé dans un pays où la violence était présente au quotidien étant donné la guerre qui perdurait. Au cours des deux dernières années, Manuel a dû s'intégrer à la société québécoise et composer avec la séparation de ses parents. Selon les évaluations effectuées, l'adolescent cherche à éliminer ses émotions négatives et à les supprimer du champ de sa conscience ce qui l'empêche de remettre en question ses comportements. Il se sent inadéquat et a un concept négatif de lui-même. Manuel coupe les interactions avec son entourage et ne veut compter que sur lui-même. Nous croyons que le passage à l'acte lui permet d'avoir un sentiment de pouvoir et

de contrôle sur son environnement. Finalement, la participation à des activités délictuelles avec ses pairs lui permet de répondre à son besoin d'appartenance. »

En fonction de nos hypothèses et de la compréhension clinique des passages à l'acte de l'adolescent, quatre objectifs généraux d'intervention ont été retenus :

1. *Que Manuel apprenne à communiquer adéquatement et échanger à l'intérieur de ses relations interpersonnelles.*
2. *Que Manuel réfléchisse aux choix qu'il a faits lors de la commission de ses délits et au mode de vie qu'il veut adopter maintenant.*
3. *Que Manuel prenne conscience des exigences sociales et se responsabilise face aux gestes qu'il pose.*
4. *Que Manuel apprenne à utiliser des moyens prosociaux pour se faire respecter dans son entourage.*

Nous avons ensuite clarifié l'implication des acteurs impliqués dans le processus (jeune, père et intervenants) en précisant des moyens d'action à mettre en place :

Manuel s'est engagé à :

- *participer adéquatement à l'atelier clinique PAV et discuter de ses apprentissages avec son père;*
- *compléter assidument les exercices pratiques exigés à l'atelier PAV et les montrer au délégué jeunesse;*
- *faire au moins trois auto-observations par semaine en lien avec ses apprentissages à l'atelier PAV et les remettre au délégué jeunesse lors des rencontres de semaine;*
- *se présenter et participer activement aux rencontres de semaine avec le délégué jeunesse.*

Le père de Manuel s'est engagé à :

- *discuter avec son fils de ses apprentissages à l'atelier PAV;*
- *encadrer son fils à la maison en lui mettant des règles claires et en les faisant respecter;*
- *encadrer son fils au niveau de ses conditions de probation, par exemple, s'assurer qu'il soit à la maison à 21 heures les soirs de semaine;*
- *demander le support et l'aide des intervenants au besoin.*

En tant qu'intervenant, nous nous sommes engagés à :

- inscrire Manuel à l'atelier clinique PAV;
- faire le suivi de ses exercices pratiques et de ses auto-observations lors des rencontres de semaine;
- offrir support à Manuel dans la généralisation de ses apprentissages et un renforcement aux deux semaines s'il remplit ses engagements;
- effectuer au moins une rencontre aux deux semaines en milieu familial afin de discuter du cheminement de Manuel et des interrogations du père.

Nous avons tenté d'impliquer la mère de Manuel dans la mise en place du plan d'intervention, mais cette dernière a refusé de se présenter puisqu'elle se disait trop occupée. Étant donné Manuel vit avec son père depuis six mois et que nous devons prioriser sa présence pour la rencontre du plan d'intervention, nous avons proposé à madame d'aller lui présenter quelques jours après sa rédaction.

Nous nous sommes donc déplacés au domicile familial où il a été lieu de discuter des objectifs et de mobiliser le plus possible le jeune et le père. Manuel démontrait d'ailleurs quelques résistances face au plan d'intervention. Il nous avait exprimé que, selon lui, « ça ne sert à rien de faire ça » parce que le processus n'avait pas engendré de bons résultats auparavant (à la rédaction de son plan d'intervention antérieur). Pour ce qui est du père, il a été difficile d'arriver à le rencontrer, ce dernier ayant dû reporter à trois reprises notre rendez-vous. Par contre, au moment de notre rencontre, le père a pris part activement à la discussion, alors que Manuel s'est montré plutôt passif, ne proposant aucun réel moyen d'action ou objectif au plan d'intervention.

4.2.6. Suivi individuel

Modulation de l'intervention

Malgré que selon l'IRBC, le niveau de risque de récurrence de Manuel est considéré comme étant modéré, l'adolescent fut orienté vers le Programme SID. Selon les informations du

délégué jeunesse ainsi que celles recueillies au dossier clinique du jeune, celui-ci fut référé au suivi intensif différencié pour les raisons suivantes :

- La gravité objective des délits est importante, les délits de voie de fait sont de nature violente;
- Le score élevé des échelles de la mésadaptation sociale et de l'autisme de l'évaluation Jesness démontre une faible capacité sociale;
- Le niveau de risque de l'IRBC pour les zones de l'éducation/emploi, des relations avec les pairs et des loisirs est élevé ce qui indique aussi une faible capacité sociale;
- Dans ces conditions de probation, Manuel doit participer à une activité de développement des habiletés sociales et respecter un couvre-feu. Ce sont des services, qui au CJM-IU sont assumés par le Programme SID.

Nous avons entrepris nos rencontres de suivi avec Manuel alors qu'il était à son quatrième mois de probation. Le Programme de suivi intensif différencié du CJM-IU prévoit une intervention massive en début d'ordonnance dans le but de favoriser l'établissement d'un lien thérapeutique avec le jeune et sa famille (Guide de soutien à la pratique SID, 2009). Étant donné que Manuel nous est apparu comme un jeune peu réceptif à l'intervention, il nous semblait primordial d'imposer un rythme de rencontre soutenu et intensif pour établir une alliance de travail. Une modulation de l'intervention a été effectuée en fonction du profil du jeune. Il fallait lui offrir 100 heures d'intervention directe au cours des 18 premières semaines de suivi probatoire, c'est-à-dire 5 heures d'intervention par semaine. Pour assurer le suivi de Manuel, nous avons fait équipe avec le délégué à la jeunesse au dossier puisque celui-ci avait déjà réussi à établir un lien significatif avec l'adolescent. Ainsi, il a été plus facile pour nous d'avoir une certaine collaboration du jeune de même que notre crédibilité en tant qu'intervenante. Après environ deux semaines de contacts avec le jeune, nous avons été en mesure d'effectuer nos entretiens seule avec lui.

Les rencontres en dyade

Les rencontres de semaine avec Manuel avaient comme principal objectif de vérifier l'investissement de celui-ci par rapport à son plan d'intervention. Il était le temps de

rappeler à Manuel les engagements qu'il avait pris de même que les moyens d'action proposés pour atteindre ses objectifs. Nous avons pu constater, lors de nos entretiens quotidiens avec l'adolescent, que son implication était pauvre à cet égard. En effet, à deux reprises il ne s'est pas présenté à l'atelier PAV et n'avait pas complété son exercice pratique. À plusieurs reprises, il a manqué à son couvre-feu et ne s'est pas présenté aux rencontres de suivi. Face à cette situation, nous avons proposé au jeune un plan de rattrapage dans lequel un état de la situation quant à ces manquements lui a été exposé. De plus, nous lui avons indiqué les rencontres auxquelles il devait se présenter et les conséquences rattachées au non-respect de ce plan de rattrapage, la principale étant la dénonciation de ses manquements. Cette intervention s'est avérée positive auprès de Manuel puisque sa collaboration et son implication se sont accrues par la suite.

Nous avons été en mesure d'effectuer six rencontres de suivi à l'individuel avec le jeune. Afin de mesurer l'évolution du niveau de motivation de l'adolescent, nous avons orienté nos entretiens selon le modèle proposé par Miller et Rollnick (1991). Manuel ne voyait pas de problèmes assez importants reliés à la commission de ses délits pour qu'il décide de modifier considérablement sa conduite. Le jeune était donc en période de précontemplation (Prochaska et DiClemente, 1994). Tout au long du suivi, Manuel est demeuré sur sa position. La commission de ses délits lui apporte satisfaction de ses besoins donc il n'a pas intérêt à changer. Dans ce type de situation, l'intervention à privilégier est l'empathie et l'écoute (Miller et Rollnick, 1991). Nous avons donc consacré un temps dans les rencontres pour que l'adolescent puisse s'exprimer sur ses valeurs personnelles, ses idéaux de vie, ses frustrations et ses colères sans la moindre confrontation de notre part. Dans cet exercice, Manuel a eu la chance de nous faire part de sa perception de la réalité. Des analyses de coûts et bénéfiques en ce qui a trait à son mode vie ont été faites avec lui et certaines dissonances cognitives ont pu être créées par le biais de cet exercice. Selon l'approche motivationnelle, une dissonance cognitive se produit lorsque le sujet arrive à constater la contradiction entre ses comportements, ses aspirations et sa situation actuelle (Miller et Rollnick, 1991). Manuel nous a dressé une liste des éléments importants dans sa vie en

ordre décroissant d'importance : sa liberté, sa famille, l'argent, le plaisir, ses amis, le sport. Il était en mesure de prendre conscience que ses délits lui apportaient l'argent, le plaisir et les amis, mais que d'autre part, il était privé de sa liberté. De plus, Manuel nous a avoué décevoir sa famille par ses comportements et que plusieurs conflits familiaux en étaient la cause. Durant notre suivi, à deux reprises, Manuel est parvenu à atteindre partiellement le niveau de contemplation. C'est-à-dire que durant quelques jours, il se disait prêt à changer, mais sans réel engagement de sa part.

Finally, lors des 6 rencontres individuelles que nous avons effectuées, nous prenions le temps de vérifier le niveau de compréhension et d'intégration des concepts reliés au Programme PAV. Manuel nous faisait part des apprentissages réalisés durant la semaine, nous expliquait ce qu'il retenait de cela en donnant des exemples ce qu'il faisait adéquatement. Chaque semaine, nous prenions aussi le temps de lui expliquer les conditions, les règles et les stratégies pour qu'il utilise adéquatement les habiletés enseignées à PAV (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Lorsque nous reprenions avec le sens et l'objectif d'une habileté de gestion de la colère, il nous répondait souvent que pour lui cela ne fonctionne pas et que ça ne sert à rien. Par contre, lorsque nous lui exposions le fait qu'il n'a rien à perdre, et qu'il vaut peut-être la peine de l'essayer, il disait qu'il était d'accord et qui l'essaierait. Le principe de répétition des apprentissages proposé par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) a été mise en place afin de maximiser les chances de généralisation des acquis. Par contre, étant donné le peu d'occasions que nous avons eues avec le jeune, ce principe ne fut pas appliqué de façon optimale. Des jeux de rôle ont aussi été entrepris avec le jeune où il pouvait s'exercer avec nous au niveau des techniques de gestion de la colère. Manuel disait vivre de lourds conflits avec son père et vouloir apprendre à lui faire valoir son point de vue adéquatement. Selon les dires de l'adolescent, il arrivait fréquemment que lui et son père se battaient lorsqu'il était en colère l'un contre l'autre. Par rapport à cela, le jeune disait éprouver un grand malaise de même qu'une importante culpabilité. Nous avons donc fait des jeux de rôle dans lesquels nous personnalisons son père sans pour le moins négliger les autres situations de

conflit potentiel. En effet, le principe de variation des stimuli énoncé par Goldstein et al. (1987; 2000) était aussi mis en œuvre au cours de nos interventions auprès de Manuel. Nous avons pris soin de faire des jeux de rôle dans des contextes distincts de sa réalité quotidienne. Par exemple, Manuel s'est aussi exercé à négocier avec son professeur de mathématiques et à faire face à la colère de son ami.

Les auto-observations

Selon l'analyse du Jesness de Manuel, l'adolescent cherche à supprimer ses émotions négatives. Il élimine automatiquement les sentiments désagréables ou difficiles (sous-dimension de REP – embellissement). Dans le plan d'intervention du jeune, nous avons émis l'hypothèse que le fait de ne pas ressentir d'affects désagréables empêchait l'adolescent de se remettre en question quant à ses conduites délictueuses. Il était donc primordial de conscientiser l'adolescent à cet égard et de faire graduellement de la restructuration cognitive avec lui pour lui faire prendre conscience de ses émotions. Il était aussi important qu'il prenne conscience qu'il est normal de vivre des émotions difficiles et qu'il y a des moyens de les surmonter. Dès le début du suivi, celui-ci était en mesure de compléter une auto-observation adéquatement étant donné que lors de son placement sous garde en milieu fermé à la cité-des-prairies, il devait en réaliser une chaque jour.

Dans son plan d'intervention, Manuel disait ne pas vouloir faire des auto-observations parce que selon lui cela ne sert à rien. Il s'était tout de même engagé à faire trois auto-observations par semaine. Malgré qu'il soit recommandé par Le Blanc et ses collègues (2002) que les adolescents fassent au moins une auto-observation par jour, nous avons dû nous ajuster à la réceptivité du jeune. À ce sujet, Andrews et Bonta (2006) précisent que les programmes de traitement doivent correspondre aux facultés et aux capacités d'apprentissage du délinquant pour répondre au principe de réceptivité. Il arrivait fréquemment que Manuel ne remplît pas les trois auto-observations. Nous devons donc reprendre des situations vécues durant la semaine et faire l'exercice ensemble. À cet égard,

nous n'avons pas été en mesure de respecter le rythme soutenu préconisé par la littérature pour assurer un certain apprentissage par répétition (Le Blanc et al., 2002).

Tout de même, Manuel a réalisé un apprentissage important en se prêtant à l'exercice de l'auto-observation lors de nos entretiens quotidiens. Nous lui avons demandé de s'efforcer de faire des auto-observations selon les différents contextes vie et avec différents individus (maison, école, avec son père et avec ses pairs) afin de suivre les recommandations de Goldstein et ses collègues en matière de généralisation des acquis (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Petit à petit, il a appris à reconnaître qu'il vivait des émotions négatives et à les nommer, ce qui n'est pas banal dans le cas de cet adolescent. Il est arrivé graduellement à mettre des mots sur ses émotions, les différencier et à établir une gradation de l'intensité de chacune. Nous avons d'abord eu à élaborer un registre d'émotions avec Manuel et nous y avons associé des sensations physiques pour qu'il puisse les identifier. Ainsi, le jeune a pu faire le lien entre ses émotions, ses pensées et le comportement qu'il adopte. Les auto-observations ont aussi été un excellent moyen de responsabiliser le jeune. Il a été en mesure de reconnaître que ce sont ses pensées qui sont à l'origine de ses comportements et qu'il est le seul maître de ses actions. De plus, Manuel a pu évaluer le progrès accompli au niveau de ses relations familiales. Nous avons fait l'exercice de comparer des auto-observations réalisées au début de son suivi (avant même notre arrivée dans le dossier) à celle que nous avons remplie ensemble. Ainsi, en début d'intervention, Manuel avait rempli cette grille d'auto-observation :

Situation	Pensée automatique	Émotion	Pensée rationnelle	Émotion	Sensations physiques	Comportement	Punition/ Récompense
Mon père ne veut pas que je sorte avec mon ami au magasin	S'il pense que je suis soumis	Frustré	J'ai le droit d'y aller et de voir mon ami	Fâché	Poings serrés	Je donne un coup sur la table et claque ma porte de chambre	Mon père m'empêche de sortir

Puis, cette auto-observation réalisée en fin d'intervention permet de rendre compte des apprentissages que Manuel a fait grâce à l'atelier PAV. Dans cet exemple, nous constatons que l'adolescent met en pratique l'autosuggestion et fait preuve d'anticipation dans une situation problématique en milieu scolaire :

Situation	Pensée automatique	Émotion	Pensée rationnelle	Émotion	Sensations physiques	Comportement	Punition/ Récompense
À l'école, mon professeur me dit que je ne travaille pas bien	Si elle pense que je suis un p'tit con qui ne sait rien	En colère	Ce n'est pas si grave (autosuggestion) si je l'insulte je risque d'être retiré de la classe ou de l'école et mon délégué peut me dénoncer	Tranquille	Mains moites	J'ai rien dit et j'ai continué mes affaires	Pas de retrait de la classe

Dans sa pensée rationnelle, nous remarquons que Manuel utilise l'autosuggestion (*ce n'est pas si grave*) et qu'il anticipe les conséquences de l'adoption du comportement inadéquat (*si je l'insulte, je risque d'être retiré de la classe ou de l'école et mon délégué peut me*

dénoncer). Ici, Manuel fait référence au fait que le tribunal lui a imposé une condition de fréquentation scolaire et que s'il se fait expulsé de l'école, il risque d'être dénoncé par son délégué jeunesse à la Chambre de la jeunesse.

4.2.7. Rencontres familiales

L'implication parentale est un élément ayant une influence substantielle sur l'atteinte des objectifs de réadaptation (Farrington, 2006; Cooper et Pennington, 1995). Leur collaboration peut faciliter la responsabilisation et la réinsertion sociales du jeune (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2003). D'ailleurs, plusieurs dispositions de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) nous indiquent que la participation parentale doit être constamment sollicitée dans notre intervention auprès des jeunes délinquants. En outre, la généralisation des acquis du jeune est aussi intimement liée à l'implication des parents. En effet, il est souhaitable que ceux-ci incitent le jeune à transférer ses apprentissages au quotidien.

Dans le cas de Manuel, nous avons quotidiennement déployé les efforts nécessaires pour susciter la collaboration du père dans la démarche d'intervention auprès de son fils. Au début de notre stage, nous avons dû composer avec une certaine résistance de sa part puisque monsieur ne comprenait pas pourquoi il devait tout recommencer avec un intervenant différent. Une rencontre familiale avec le délégué jeunesse et nous-mêmes a donc été effectuée pour expliquer au père les raisons de notre arrivée dans le dossier et pour tenter d'établir un lien de confiance avec lui. Après cela, le père s'est montré beaucoup plus collaborant et ouvert à notre intervention.

Au moment de notre implication dans le suivi de Manuel, celui-ci avait fréquemment des contacts avec sa mère. Nous avons donc contacté madame à quelques reprises, mais celle-ci a refusé de nous rencontrer soutenant que c'était maintenant au père de s'occuper de son

fil. Il a été expliqué à la mère que nous pouvions faire une rencontre sans la présence de son ex-mari, mais elle a tout de même décliné nos invitations.

Ainsi, au cours de notre suivi auprès du jeune, nous avons maintenu un lien régulier avec le père. Au moins une fois par semaine, un appel téléphonique était réalisé pour informer le père des dernières interventions auprès du jeune et pour fixer un rendez-vous pour notre rencontre au domicile familial. Au cours de nos contacts avec monsieur, nous l'encourageons à favoriser les comportements prosociaux de Manuel à la maison de même que le respect de ses conditions de probation. À cet effet, nous avons impliqué monsieur dans le plan de rattrapage réalisé auprès de son fils. Il s'avérait essentiel de susciter sa collaboration à cet égard puisque le père représentait la figure d'autorité la plus déterminante pour Manuel. En effet, nous sommes d'avis que l'intervention de monsieur a fortement encouragé l'adolescent à l'observance de ses conditions suite à cette mise au point. Dans le but de favoriser le maintien des acquis à long terme, il fallait aussi préparer monsieur à notre retrait du dossier. À vrai dire, il nous est apparu évident que monsieur avait très peu confiance en ses capacités parentales nous questionnant fréquemment sur les conduites à adopter auprès de son fils. Nous avons donc tenté de développer le sentiment d'*empowerment* chez le père en le rassurant et le soutenant dans ses interventions parentales. En effet, il était question d'outiller le père, de lui redonner un certain pouvoir sur la situation et dans ses interventions auprès de son fils. Nous croyons qu'il était important de lui donner confiance en ses moyens pour qu'il puisse continuer à intervenir auprès de Manuel après la fin de notre implication dans le dossier.

La présence et la participation du père ont été sollicitées tout au long du suivi du jeune et plus particulièrement dans les moments déterminants du processus d'intervention. Dans le cadre de la rencontre du plan d'intervention, le père de Manuel s'était engagé à poser des actions concrètes pour favoriser la réadaptation de son fils. Rappelons qu'entre autres, il était question de discuter avec Manuel des apprentissages qu'il réalisait dans le Programme alternatives à la violence. Lors de nos rencontres familiales, nous consacrons beaucoup de

temps pour reprendre avec le père et son fils le contenu de cet atelier clinique. Nous nous sommes d'ailleurs rendu compte que Manuel avait beaucoup de mal à saisir le matériel transmis dans PAV et ensuite le communiquer à son père. Monsieur nous rapportait que les explications de son fils étaient plutôt vagues et imprécises ce qui rendait difficile pour lui la compréhension des concepts. Pour encourager la pratique des habiletés à la maison, nous avons fait quelques jeux de rôle avec Manuel devant son père. De cette façon, les techniques de gestion de la colère de même que les contextes de vie dans lesquels elles peuvent s'appliquer ont été davantage compris par monsieur. Lorsque nous étions témoin de situations familiales où il était de mise pour Manuel de mettre en application ses apprentissages, nous avons insisté pour qu'il le fasse. Lors des rencontres familiales, plusieurs efforts ont été déployés pour que l'adolescent mette en pratique ses apprentissages dans son milieu naturel. En effet, l'implantation de conditions similaires au milieu naturel est recommandée par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) afin de susciter la généralisation des apprentissages de l'adolescent contrevenant.

4.2.8. Participation au Programme alternatives à la violence

Rencontre pré-groupe

Manuel a été rencontré en début de ce stage en prévision de sa participation à l'atelier PAV. Dans le cadre de cet entretien, nous avons questionné l'adolescent quant à sa motivation à prendre part au programme. Le jeune était en mesure de nommer dans ses mots les principaux objectifs de PAV, car il avait déjà participé à cet atelier clinique lorsqu'il se retrouvait en détention provisoire en garde fermée à la cité-des-prairies. Pour lui, le programme pouvait l'aider à mieux gérer ses frustrations et à améliorer sa relation avec son père. Par contre, dès nos premiers contacts avec l'adolescent nous avons été en mesure de constater que le jeune n'était pas réellement en démarche de changement. En effet, le jeune nous a rapporté que si sa participation n'était pas requise dans ses conditions judiciaires, il n'aurait pas eu d'intérêt pour l'atelier clinique.

Participation de l'adolescent aux rencontres de groupe

Manuel était présent à cinq des huit séances du Programme alternatives à la violence. Par contre, il n'a pas participé à la session *booster* qui se déroulait trois semaines après la fin de l'atelier. À quelques reprises, l'adolescent n'avait complété que partiellement son exercice pratique. Sa participation durant l'atelier était pauvre. Il n'était pas dérangeant, mais ne semblait pas porter attention aux explications des animateurs. Lorsque nous questionnions les participants pour susciter leur collaboration, Manuel ne démontrait aucun intérêt et refusait même de répondre aux questions. Nous avons dû intervenir auprès du jeune pour son manquement à une règle de l'atelier qui est de ne pas porter de vêtements lui permettant de s'identifier à un gang de rue. Il démontrait par contre une certaine aisance lors de ses jeux de rôles qu'il faisait adéquatement et de manière autonome.

Exercices pratiques

Lors des rencontres individuelles, nous reprenions avec l'adolescent les concepts et les techniques enseignées dans le Programme PAV. De plus, les exercices pratiques étaient vérifiés. Dans ce devoir, Manuel devait s'exercer à quatre reprises, à mettre en pratique la technique exposée durant la semaine dans un contexte de vie quotidienne. Il s'agissait d'écrire chacune des étapes exécutées dans le but de rendre compte de l'expérience vécue. Selon plusieurs auteurs, un sur-apprentissage est capital pour qu'il y ait un réel changement dans le fonctionnement social de l'adolescent en plus d'une généralisation des acquis dans le milieu naturel (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000; Le Blanc et al., 2002). Nous avons aussi exigé que Manuel s'entraîne à pratiquer la nouvelle habileté dans diverses situations de son quotidien. De cette façon, la généralisation des acquis est favorisée puisque les stimuli auxquels il doit répondre sont variables (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000).

En rencontre hebdomadaire, Manuel nous a confié avoir de la difficulté à utiliser les techniques dans son quotidien nous expliquant que son premier réflexe de comportement

était très différent de ceux qu'il apprenait dans l'atelier PAV. Nous avons insisté sur le fait que le changement ne peut s'opérer de lui-même et que c'est avec beaucoup de pratique qu'il peut être rendu possible. Après l'analyse des auto-observations de l'adolescent et quelques discussions sur les circonstances entourant l'adoption de comportements antisociaux, nous avons constaté que l'impulsivité du jeune constituait un obstacle important. C'est pourquoi nous avons longuement insisté sur les techniques pour s'arrêter lors de l'expérience d'une situation de colère. L'atelier PAV propose quatre techniques qui permettent d'imposer un délai entre la situation problématique et le comportement adopté : la respiration lente, le compte à rebours, le pas en arrière et l'image plaisante. Pour Manuel, il était nécessaire qu'une technique d'arrêt soit mise en pratique pour qu'ensuite une réflexion sur le bon comportement à adopter soit amorcée. À la fin du programme, l'adolescent a été en mesure de réaliser le progrès réalisé particulièrement dans ses conflits avec son père. Il avait intégré de nouveaux processus cognitifs pour contrôler ses pensées délinquantes et ses comportements agressifs. Cet exercice pratique de la rencontre sur la technique « Négociateur » en est un bon exemple. Manuel utilise l'anticipation et la négociation avec son père, des habiletés absentes lors des premiers temps de notre suivi auprès du jeune :

- *Description de la situation qui a provoqué ta colère : Chez moi, mon père veut me parler maintenant de mes conditions de probation, mais je suis déjà fâché de d'autres choses.*
- *Décris les « techniques pour s'arrêter » que tu as utilisées : J'ai eu une pensée positive pour essayer de me calmer.*
- *Quelle autosuggestion as-tu mise en pratique : « reste calme Manuel, tu ne peux pas manquer de respect à ton père ».*
- *Comment as-tu utilisé l'anticipation : Si je lui manque de respect, on va encore être en chicane pendant une semaine.*
- *Est-ce que l'autre et toi aviez la même opinion ? : Moi je ne voulais pas y parler maintenant parce que j'étais déjà frustré et lui il voulait me parler maintenant.*
- *Comment as-tu dit à l'autre ton opinion ? : Je lui ai dit que je ne veux pas parler maintenant parce que j'ai eu une mauvaise journée à l'école et je ne veux pas que ce soit pire donc je voudrais demain.*

4.2.9. Questionnaire de perception des apprentissages

Nous avons procédé à la passation de notre questionnaire maison au cours de nos derniers jours de suivi avec Manuel. Le père de Manuel a également accepté de remplir le questionnaire. Pour ce qui est de Manuel, il a encerclé qu'il utilisait **souvent** les techniques suivantes : 1. Je suis capable d'appliquer une technique pour m'arrêter (respiration, pas de recul, compte à rebours, image plaisante), 2. Je suis capable d'écouter une personne qui est en colère, 3. Je suis capable d'utiliser l'autosuggestion pour m'aider à me calmer, 4. Je suis capable d'accepter qu'une autre personne soit en colère, 5. Lors d'une dispute, je suis capable de proposer une solution satisfaisante pour moi et pour l'autre, 6. Je suis capable d'exprimer mes émotions en « mots » lorsque je suis en colère. Puis, aux deux autres énoncés (1. Je suis capable de me retirer d'une situation qui risque de me causer des ennuis, 2. Lorsque j'exprime ma colère, je suis d'abord capable d'évaluer si c'est le bon moment et le bon endroit pour le faire), il a signifié qu'il utilisait **quelquefois** la technique. Ainsi, nous observons que l'adolescent croit qu'il a bien intégré les concepts du programme PAV et qu'il a généralisé ses acquis dans son quotidien. Sa perception du changement ne concorde pas avec la nôtre. En effet, au cours de notre suivi auprès de Manuel, nous avons constaté, qu'il est en mesure de mettre en pratique les habiletés enseignées, mais plutôt de façon ponctuelle et non pas au quotidien ou **souvent**. En ce qui a trait au père de Manuel, les résultats nous démontrent que monsieur a constaté très peu de changement dans le comportement de son fils. Dans son questionnaire, monsieur a répondu dans 3 énoncés que son fils n'utilisait **jamais** la technique tandis que pour les 3 autres il a jugé qu'il les utilisait **rarement**. En fait, d'une part, Manuel croit qu'il a généralisé assez bien ses acquis et d'autre part, son père croit que son fils a beaucoup de peine à généraliser ses acquis. Nous n'estimons pas que ce contexte particulier facilite le changement du jeune au quotidien et l'utilisation des techniques enseignée au cours de l'atelier Alternatives à la Violence.

4.2.10. Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas

Une révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) a été réalisée en fin de suivi en compagnie du délégué à la jeunesse. Après une analyse approfondie des différentes sphères de l'IRBC, nous avons constaté qu'aucune de celles-ci n'avait changé de niveau de risque. En effet, malgré quatre mois d'interventions directes auprès du jeune, le risque de récidive est demeuré le même (modéré). Finalement, selon les informations du délégué jeunesse, deux mois après la fin de notre stage, Manuel a récidivé et s'est vu imposer une peine de placement sous garde en milieu fermé pour un délit d'introduction par effraction.

4.3. Alexandre³

4.3.1. Délit de référence au Programme de suivi intensif différencié (SID)

Alexandre est un adolescent de 17 ans qui vit avec son frère de 25 ans. Il a plaidé coupable à une accusation de voie de fait envers sa copine ainsi qu'à un bris de probation. Au moment de l'événement, le jeune et sa copine entretenaient une relation depuis un an et demi. Le soir du délit, le couple aurait eu une altercation puisqu'Alexandre soupçonnait sa copine d'éprouver des sentiments amoureux envers son meilleur ami. Le précis d'enquête policière rapporte que le jeune aurait saisi violemment la victime par le bras pour ensuite la frapper au visage. Dans cette cause, l'adolescent s'est vu imposer une peine de placement et surveillance en milieu fermé d'une durée de trois mois. Au cours de l'année précédente, le jeune a aussi plaidé coupable à des accusations de menaces de causer la mort (2 chefs) pour lesquelles il a eu une ordonnance de probation avec suivi d'une durée de douze mois.

³ Nom fictif

Notre première rencontre avec Alexandre s'est faite avec sa déléguée à la jeunesse au cours du mois de mars 2008. À ce moment, le jeune se retrouvait en période de surveillance depuis environ une semaine. Aux premiers abords, lorsque nous expliquons le but de notre stage à Manuel, il ne semble pas être enclin à y participer. Puis, au cours de l'entrevue, il décide d'accepter de participer.

4.3.2. Histoire de vie et environnement familial

Selon les informations recueillies dans le dossier du jeune, Alexandre, cadet de quatre garçons, est né au Cachemire. Vers la fin de l'année 2001, alors qu'il se trouvait dans son pays d'origine, Alexandre a été témoin de l'enlèvement de ses parents et de deux de ses frères par l'armée. Ses parents et ses deux frères sont aujourd'hui considérés comme étant décédés. Lors de l'enlèvement des membres de sa famille, l'adolescent et son frère qui étaient déjà majeurs à l'époque se sont enfuis pour se rendre chez leur oncle qui habite en Inde un pays voisin au Cachemire. Le jeune rapporte n'être resté qu'environ un mois dans ce pays en raison des dangers de la guerre qui se faisait aussi sentir en Inde. Leur oncle les a ensuite envoyés aux États-Unis dans l'état du Texas où ils ont été hébergés par un ami durant deux mois. En raison de leur statut d'illégalité au pays, ils ont dû quitter le Texas par bateau vers l'état de New York. Par la suite, les deux frères auraient pris un autobus les menant jusqu'à la frontière de Lacolle. De cette façon, ils ont fait leur entrée au Canada à la mi-juillet 2002 sous le statut de réfugié politique. PRAIDA, un organisme prenant en charge les réfugiés mineurs laissés à eux-mêmes, les a alors accueillis.

Jusqu'en avril 2006, Alexandre est resté en famille d'accueil à Montréal pour ensuite aller rester chez son grand frère avec l'accord du directeur de la protection de la jeunesse. L'adolescent nous raconte que lorsqu'il vivait avec son frère, il arrivait que ce dernier le batte lorsqu'il ne respectait pas son autorité. Le jeune nous dira aussi que, malgré cela, il n'en veut pas à son frère puisque ce dernier l'a toujours protégé et subvenu à ses besoins. Alexandre nous avoue éprouver un grand respect pour son frère qu'il considère aujourd'hui

comme étant la figure paternelle dans sa vie. De plus, il ajoute que selon ses valeurs culturelles, il est de mise de frapper les femmes et les enfants pour les corriger. Le jeune rapporte avoir des souvenirs de son père qui battait sa mère ainsi que ses frères et lui.

4.3.3. Profil de personnalité et analyse du Jesness

Au cours de notre première rencontre avec Alexandre, l'Inventaire de personnalité de Jesness (Jesness, 1996) lui a été administré. Dans les prochaines lignes, nous présenterons les principales conclusions de l'analyse du Jesness d'Alexandre.

Dans ses relations interpersonnelles, Alexandre connaît de grandes difficultés. Selon les analyses du Jesness, le score de l'échelle de mésadaptation sociale (SM) se trouve au-dessus de la zone normative (63). Rappelons que la mésadaptation sociale se caractérise par un ensemble d'attitudes associées à une socialisation inadéquate. L'adolescent partage des attitudes et des réactions qui ne rencontrent pas les exigences de l'environnement dans des voies socialement acceptables (Des Lauriers, Laporte et Pelissou, 2005a). Le Jesness présente un score au-dessus de la zone normative pour l'échelle de l'opposition ce qui caractérise (sous-dimension de SM - opposition) une tendance à se dresser contre les autres pour répondre à ses besoins personnels. Alexandre a généralement le sentiment d'être inadéquat et d'être aux prises avec des éléments incongrus qui ne peut maîtriser (sous-dimension de SM – impression d'anormalité). Aussi, l'adolescent se montre insensible à autrui et tente de se couper du monde social par méfiance (sous-dimension de SM – isolement hostile).

Au niveau de l'échelle de l'immaturité (IMM), le score est aussi au-dessus de la zone normative (77) ce qui indique que l'adolescent manifeste des attitudes et des perceptions qui sont habituellement celles de personnes plus jeunes que lui. Il a la propension à supprimer les difficultés, à faire appel à la pensée magique et à manquer d'introspection. Le conformisme artificiel démontre que le jeune se fabrique une conception de la réalité qui est

fausse. Dans le même sens, Alexandre a recours à des solutions toutes faites impliquant un regard puéril sur la réalité. Il tente de se convaincre que tout est sous contrôle (sous-dimension de IMM – facilité magique).

L'échelle du refoulement (REP) présente un score de 70 ce qui est au-dessus de la zone normative et nous indique l'adolescent tente de supprimer hors du champ de la conscience les sentiments de la vie courante. Ainsi, nous pouvons avoir l'impression que le jeune ment, mais il s'agit plutôt d'une incapacité et d'une élimination automatique des sentiments désagréables. Cela peut aussi entraîner une attitude non critique à l'égard de soi.

4.3.4. Bilan de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC)

En début d'intervention auprès d'Alexandre, l'IRBC (Hogue, Andrews et Lescheid 1994) a été complété en collaboration avec son délégué jeunesse qui l'a suivi de façon hebdomadaire le jeune durant sa peine de placement en milieu fermé. Un contact téléphonique a également été effectué avec l'intervenante de l'organisme PRAIDA qui prend en charge Alexandre.

L'évaluation de l'IRBC permet d'apprécier le risque global de récidive et d'établir un profil spécifique des dimensions associées au risque de récidive de l'adolescent. Dans le cas d'Alexandre, les résultats de l'IRBC convergent vers un risque global modéré. Les zones les plus problématiques sont l'éducation et l'emploi, les relations avec les pairs, la toxicomanie, la personnalité et les attitudes. Cependant, il est à noter que nous n'avons pas été en mesure d'évaluer la zone familiale puisque les parents d'Alexandre sont décédés et qu'il vit avec son grand frère depuis son arrivée au Canada.

Quelques mois après son arrivée au Canada, Alexandre a intégré le milieu scolaire. Durant les deux premières années de son cheminement scolaire, il a été orienté dans le secteur d'accueil de son école secondaire pour apprendre le français. En début d'année 2007, le

jeune a dû quitter l'école afin d'entreprendre un travail à temps plein et ainsi subvenir à ses besoins financiers. Dans nos entretiens, le jeune a rapporté être peu motivé par l'école et faire l'école buissonnière au moins quatre fois par semaine (il manquait soit une avant-midi ou une après-midi d'école). Il arrivait souvent en retard et dormait sur son bureau. Au niveau de l'emploi, le jeune soutient avoir travaillé dans une boulangerie, une manufacture, un centre d'appel et un magasin à rayon. Depuis quelques mois, il travaille de nuit dans une station d'essence à plein temps.

En ce qui concerne la camaraderie de notre sujet, il se trouve que la majorité de ses connaissances ont ou ont déjà eu des démêlés avec la justice. Tel que mentionné au rapport prédécisionnel, certains de ses délits antérieurs (menace de cause la mort (2)) ont été commis avec des complices. Alexandre rapporte qu'auparavant, il passait la majeure partie de ses temps libres avec son ex-copine. Il semble qu'elle avait une influence positive sur lui et qu'elle n'avait pas d'antécédent judiciaire. Par contre, depuis son dernier délit (voies de fait sur sa copine), il n'a plus de contacts avec la jeune fille, cette dernière refusant de lui parler. De plus, une interdiction de contact avec elle a été ordonnée dans ses conditions de surveillance et de probation.

Chez Alexandre, le facteur de risque en lien avec la toxicomanie est modéré. Celui-ci nous rapporte consommer de la marijuana de façon régulière à raison d'une fois par semaine. Relativement à sa consommation d'alcool, l'adolescent admet en consommé à quelques fois par mois avec des amis, particulièrement lorsqu'il leur parle de son parcours de vie et de la fuite de son pays natal. Cependant, nous ne pouvons affirmer que sa consommation de drogues ou d'alcool est directement reliée à ses agirs criminels. En effet, les informations tirées du rapport prédécisionnel indiquent que le jeune n'était pas en état de consommation lors de son arrestation par les policiers.

Concernant la zone des attitudes, l'adolescent rejette toute forme d'aide qui s'offre à lui que ce soit les services d'un psychologue ou bien de l'organisme PRAIDA. En plus, tel que mis

en valeur par le Jesness, Alexandre se montre insensible et indifférent envers autrui. Le jeune agit plutôt en fonction de ses besoins personnels et ce, au détriment de la société.

Enfin, en ce qui concerne la personnalité d'Alexandre, les résultats de l'IRBC confirment ceux apportés par le Jesness. Sous le coup de la colère ou de la frustration qu'il est incapable de supporter, l'adolescent peut se montrer agressif autant physiquement que verbalement. Le délit de voie de fait envers son ex-copine a été fait de manière impulsive, n'étant pas en mesure de retenir ses pulsions de violence dans une situation de jalousie. D'ailleurs, à cet effet, son sentiment de culpabilité est insuffisant. À l'inverse, Alexandre est toujours très en colère contre son ex-copine et entretient une rancune énorme envers elle, toujours persuadé qu'elle l'a trompé. Le jeune ressent difficilement de l'empathie pour l'autre que ce soit pour sa victime ou pour n'importe quel autre individu.

4.3.5. Réalisation du plan d'intervention d'Alexandre

Notre compréhension clinique du passage à l'acte d'Alexandre est basée particulièrement sur les résultats de l'évaluation du jeune. Les informations obtenues par l'analyse du Jesness et de l'IRBC rendent possible la rédaction d'hypothèses cliniques :

« Alexandre présente des difficultés dans certaines sphères de sa vie. Très jeune, il a eu à se responsabiliser et à lutter pour sa survie. À travers cela, craignant les systèmes judiciaires, il les a déjoués et a démontré sa capacité à transgresser les règles sociales pour répondre à ses besoins. Avant la commission du délit, sa copine semblait être la personne la plus importante dans sa vie. Ne pouvant supporter l'idée que celle-ci le trahisse, il s'est montré agressif envers elle pour établir son respect et assouvir son sentiment de colère. Alexandre ayant été témoin de violence conjugale entre ses parents durant son enfance a pris les moyens qu'il connaît pour résoudre le conflit avec sa copine. »

Ainsi, en se basant sur les hypothèses cliniques, deux objectifs généraux ont été élaborés :

1. *Qu'Alexandre apprenne à utiliser des techniques de résolution de conflit non violentes pour régler ses conflits avec les autres.*
2. *Qu'Alexandre continue à mettre en place dans sa vie des moyens pour s'intégrer positivement à la société québécoise.*

Afin de déterminer l'engagement du jeune et la nôtre, des moyens d'action ont été mis de l'avant afin de rendre possible l'atteinte des objectifs :

Alexandre s'est engagé à :

- *participer adéquatement à l'atelier clinique PAV et discuter avec son délégué jeunesse de ses apprentissages;*
- *faire au moins trois auto-observations par semaine en lien avec les techniques de gestion de la colère et en discuter avec son délégué jeunesse;*
- *se présenter et participer activement aux rencontres de semaine avec son délégué jeunesse;*
- *conserver mon emploi à la station d'essence;*
- *continuer mes rencontres avec l'organisme PRAIDA.*

En tant qu'intervenant, nous nous sommes engagés à :

- *inscrire Alexandre à l'atelier clinique PAV;*
- *supporter Alexandre dans ses exercices pratiques de l'atelier et dans ses auto-observations;*
- *supporter Alexandre dans ses démarches auprès de l'immigration canadienne;*
- *supporter Alexandre dans la généralisation de ses apprentissages et lui offrir un renforcement par semaine s'il remplit ses engagements.*

Alexandre se trouve toujours sous la garde légale de son frère et nous dit entretenir un bon lien avec lui. C'est pourquoi nous avons cherché à solliciter la participation de celui-ci dans la rédaction du plan d'intervention. Lors de nos quelques contacts téléphoniques avec lui, il a décliné plusieurs fois nos invitations. Alexandre s'est impliqué dans la rédaction de son plan d'intervention. Il a proposé des moyens d'action adéquats afin d'atteindre ses objectifs et s'est dit motivé à travailler pour le faire. Le jeune est conscient de la précarité de son

statut légal et souhaite maintenir une bonne conduite afin d'augmenter ses chances de devenir citoyen canadien.

4.3.6. Suivi individuel

Modulation de l'intervention

Alexandre fut orienté vers le Programme SID du CJM-IU malgré que son niveau de risque de récidive soit modéré selon l'évaluation de l'IRBC. À ce sujet, nous avons questionné le délégué jeunesse au dossier ainsi que son chef de service. Selon les informations qu'ils nous ont fournies ainsi que celles indiquées au dossier clinique du jeune, l'orientation au Programme SID s'est faite pour les raisons suivantes :

- Alexandre s'est vu imposer par le tribunal une peine de placement et de surveillance de trois mois en milieu fermé ainsi qu'une probation avec suivi de douze mois. Au CJM-IU, les services de surveillance sont assumés par le Programme SID;
- Au niveau de l'évaluation Jesness, le score de l'échelle de la mésadaptation sociale indique que l'adolescent a de faibles capacités sociales;
- Dans ces conditions de surveillance et de probation, la jeune doit participer à une activité de développement des habiletés sociales et respecter un couvre-feu. Ce sont des services, qui au CJM-IU sont assumés par le Programme SID.

L'intervention prévue dans le cadre du Programme de suivi intensif différencié (SID) est modulée selon le profil de risque et de besoins spécifiques de l'adolescent. Pour ce qui est d'Alexandre, il devait être exposé à 100 heures d'intervention directe durant les 18 premières semaines de suivi ce qui représente au moins 5 heures d'intervention par semaine. Dans la mesure où il participait au Programme alternatives à la violence à raison d'une heure par semaine, les rencontres individuelles ou familiales devaient combler le reste des heures prévues.

Les rencontres en dyade

Les rencontres à l'individuel constituent des moments privilégiés pour construire un lien thérapeutique avec le jeune et se pencher sur son investissement personnel par rapport à son

plan d'intervention. Nous avons utilisé la méthode motivationnelle inspirée du modèle de Miller et Rollnick (1991) afin d'évaluer chaque semaine, l'évolution du jeune quant à sa motivation au changement. La motivation du délinquant est sans contredit un des éléments essentiels à l'atteinte de ses objectifs de plan d'un plan de réadaptation (Miller et Rollnick, 1991). En début de suivi, Alexandre admettait avoir un problème de violence et manifestait le désir d'améliorer ses relations interpersonnelles. Plus particulièrement, il nous exprimait vouloir contrôler son agressivité et ainsi reconquérir le cœur de son ex-copine. Pour cela, il se disait prêt à participer à l'atelier PAV de même qu'aux rencontres de suivi à l'individuel. L'adolescent était aussi motivé à modifier sa conduite pour possiblement acquérir le statut de citoyen canadien. Donc, selon les stades de changement proposés par Prochaska et DiClemente (1994), Alexandre était en période d'action. Dans cette situation, l'établissement d'un plan de changement est conseillé par Miller et Rollnick (1991). La réalisation du plan d'intervention s'inscrivait d'ailleurs dans cette démarche d'appui au changement. D'autre part, il nous a été impossible d'impliquer les personnes significatives dans la vie d'Alexandre. Il vit avec son grand frère depuis son arrivée au pays, mais ce dernier a refusé à plusieurs reprises toutes les rencontres proposées (ces parents sont considérés comme décédés). À ce sujet, l'adolescent nous dira qu'il ne peut en vouloir à son frère de ne pas être disponible à nous rencontrer puisqu'il subvient depuis longtemps à ses besoins. Selon ce qu'il nous dit, il se retrouverait à la rue si son frère l'abandonnait. Étant donné la situation avec son frère, nous croyons qu'il était indispensable qu'Alexandre ressente notre appui dans sa démarche de réadaptation.

Dans le cadre des rencontres à l'individuel, nous nous sommes aussi concentrés sur les acquis du jeune à savoir ce qu'il retenait de l'activité clinique PAV. Chaque semaine, nous prenions aussi le temps de lui expliquer les conditions, les règles et les stratégies pour qu'il utilise adéquatement les habiletés enseignées à PAV (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Il était question de lui exposer l'objectif de chacune des habiletés, les moments ou les situations propices lors desquels il pouvait les utiliser. De plus, nous avons maintes fois insisté sur l'importance de pratiquer à répétition, au quotidien

et tout au long de notre suivi. En effet, dans un souci de maintien des acquis, nous nous sommes assuré qu'Alexandre répète maintes fois ses apprentissages. Le principe de sur-apprentissage était donc omniprésent dans notre intervention auprès du jeune (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Ce dernier devait donc nous répéter les concepts présentés et nous expliquer ce qu'il en retenait en donnant des exemples. En général, Alexandre arrivait à nous expliquer adéquatement le contenu des points d'apprentissages de l'atelier, mais il semblait plus ardu pour lui de les mettre en pratique dans les jeux de rôles. Par exemple, en ce qui concerne le point d'apprentissage «négociier» de l'atelier # 7 (voir annexe I : *résumé du contenu des 9 séances de PAV*), il était en mesure de nous énumérer les différentes étapes pour arriver à la négociation. Pourtant, lors des jeux de rôles il oubliait des étapes ou ne les faisait pas le bon ordre. Il fallait lui donner des exemples de son quotidien où il pourrait utiliser les techniques de gestion de la colère présentées dans le programme. Ainsi, après quelques séances, l'adolescent était en mesure de nous rapporter des situations lors desquelles il aurait pu utiliser réellement ses apprentissages. Nous les reprenions alors avec lui, dans le cadre d'un jeu de rôle. Il semble qu'il a tout de même été difficile pour lui de transférer ses acquis. En fait, il avait intégré la matière, mais il était incapable de l'appliquer dans son quotidien. D'ailleurs, durant les six premières semaines du Programme PAV, Alexandre n'a complété aucun exercice pratique nous expliquant qu'il avait été incapable de mettre en pratique les habiletés. C'est seulement vers la fin du suivi qu'il nous a rapporté quelques expériences lors desquelles il avait utilisé ses acquis et avait adopté un comportement prosocial dans une situation de colère.

Les auto-observations

L'auto-observation rend possible la prise de conscience des émotions et des pensées qui sous-tendent le comportement inapproprié. Elle permet aussi au jeune de faire le lien entre le comportement qu'il adopte et les conséquences positives et négatives qui s'y rattachent. Pour Alexandre, il fut en premier lieu, difficile de remplir la grille d'auto-observation

puisqu'il confondait plusieurs concepts de l'outil. Afin qu'Alexandre s'habitue progressivement à la grille d'auto-observation, nous l'avons d'abord simplifié en enlevant la colonne de la pensée automatique et l'émotion qui y est associée. Cette étape de familiarisation avec l'outil nous est apparue essentielle puisqu'elle a permis au jeune de maintenir son intérêt envers l'outil réalisant progressivement de petites réussites.

Après quelques rencontres de suivi et plusieurs explications de notre part, l'adolescent put compléter la grille d'auto-observation de façon autonome. Nous nous sommes assurés qu'Alexandre remplisse au moins une auto-observation par jour puisqu'un rythme soutenu de cette activité est recommandé dans la littérature (Le Blanc et al., 2002). Aussi, il importe que l'adolescent répète maintes fois ses apprentissages afin de maximiser les chances de généralisation des acquis (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Nous avons utilisé cet outil clinique afin d'amener le jeune à se responsabiliser face à ses actes. Il a pu acquérir la capacité de comprendre et de juger les pensées qui sont à l'origine de ses comportements antisociaux. En effet, Alexandre avait tendance à se déculpabiliser quant à ses comportements agressifs expliquant que dans sa culture la violence est acceptée et utilisée fréquemment. Avec l'auto-observation, l'adolescent a réalisé que ce sont ses propres cognitions qui précèdent ses conduites et qu'il est possible, malgré ses apprentissages passés, de les modifier. L'auto-observation nous est apparue indispensable pour qu'Alexandre soit en mesure de progressivement acquérir un certain contrôle sur ses comportements et ses pensées. Nous avons expliqué à Alexandre qu'il était primordial qu'il fasse ses auto-observations sur des situations variées de son quotidien pour qu'il puisse transférer ses apprentissages. L'adolescent a d'ailleurs très bien suivi nos recommandations puisqu'il a effectué des auto-observations sur des situations en contexte de travail, de relation avec son frère et de relation avec ses pairs. La technique de variation des stimuli recommandée par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) a donc été mise en application. En fin de suivi, il fut d'ailleurs en mesure d'apprécier les progrès accomplis qui rendent compte de ses efforts. Entre le début et la fin de son suivi avec nous, le jeune a pu observer

l'évolution de ses pensées en comparant ses auto-observations. Quelques semaines après le début de notre intervention auprès de l'adolescent, il avait effectué cette auto-observation :

Situation	Pensée automatique	Émotion	Pensée rationnelle	Émotion	Sensations physiques	Comportement	Punition/ Récompense
Au travail, un client est pressé, il jette son argent sur le comptoir et il part.	S'il pense que je suis son esclave	Tendu	Il aurait pu me le donner au lieu de le lancer	Fâché	Poings serrés, mâchoire serrée	J'ai pris vite l'argent et je l'ai lancé dans la caisse, j'ai donné un coup sur le comptoir	Un client m'a regardé croche et je me suis senti mal

En participant à l'activité PAV, Alexandre a su mettre en pratique des techniques de gestion de sa colère et les a utilisés dans des situations de la vie quotidienne. Il a notamment utilisé l'anticipation et l'autosuggestion dans cette situation qui se déroule toujours à la station-service où il travaille :

Situation	Pensée automatique	Émotion	Pensée rationnelle	Émotion	Sensations physiques	Comportement	Punition/ Récompense
Au travail, je dois changer le prix de l'essence et un client me cri après	S'il pense que c'est moi qui décide	Frustré	Ce n'est pas de ma faute, je vais rester calme (autosuggestion) je dois le changer même s'il me cri dessus	Plus calme	Cœur bat vite	Je change le prix et je laisse faire sans répliquer sinon ce sera pire et il pourrait faire une plainte à mon boss.	Le client finit par arrêter de crier

Nous avons dû grandement supporter Alexandre dans ses démarches et particulièrement en ce qui a trait à la poursuite de ses auto-observations. En effet, il a été long avant que des changements dans ses comportements se reflètent dans ses auto-observations et nos encouragements l'ont incité à poursuivre. Finalement, nous croyons qu'il a été nécessaire que le jeune utilise les auto-observations pour observer les modifications dans son comportement et qu'il réalise les bienfaits reliés à ses apprentissages.

4.3.7. Rencontres familiales

Alexandre a fui son pays d'origine, le Cachemire, après que ses parents et ses deux frères furent capturés par l'armée. Il est entré au pays avec son grand frère en tant que réfugié politique. Ses parents sont aujourd'hui considérés comme décédés. Mis à part son frère et quelques amis, Alexandre n'a aucune autre relation interpersonnelle significative dans sa vie.

Nous avons tenté à plusieurs reprises d'entrer en contact avec le grand frère d'Alexandre avec qui il partage un appartement depuis quelques mois. Nous n'avons pas été en mesure de le rencontrer. Notre soutien quotidien auprès du jeune s'est donc avéré des plus importants étant donné sa situation familiale. Celle-ci a d'ailleurs certainement eu un impact sur la généralisation de ses acquis. En effet, la généralisation et le maintien des acquis peuvent être facilités lorsque les parents agissent comme relais auprès du jeune et favorisent les comportements prosociaux. Aucun individu ne pouvait remplir ce rôle auprès d'Alexandre.

4.3.8. Participation au Programme alternatives à la violence

Rencontre pré-groupe

Quelques jours avant le début de l'atelier PAV, Alexandre a été rencontré afin de cerner sa motivation envers le programme et de lui exposer les objectifs de celui-ci. Le jeune nous a

expliqué avoir déjà participé à cette activité lors de son séjour en garde fermée. Quant à lui, il ne croyait pas que de le faire à nouveau pourrait l'aider. Étant donné qu'en conformité avec ses conditions judiciaires il devait y participer, il s'est dit prêt à prendre part à l'activité. À ce moment, l'adolescent s'est engagé à compléter les exercices pratiques et à faire ses jeux de rôles durant l'activité.

Participation de l'adolescent aux rencontres de groupe

Alexandre s'est présenté à chacune des huit sessions du Programme PAV ainsi qu'à la session *booster*. Il était fréquent de voir l'adolescent arrivé en retard à l'activité ce qui pouvait retarder le groupe. Durant les six premières semaines de l'activité, il n'a effectué aucun exercice pratique puisqu'il n'était pas capable de mettre en pratiques les habiletés apprises dans le cadre de situation de la vie quotidienne. Durant l'atelier, la participation du jeune a été exemplaire. Il s'est montré respectueux envers ses pairs, s'est conformé aux règles du groupe. De plus, il répondait fréquemment aux questions des animatrices. Lors de ses jeux de rôles, il s'alliait avec un autre jeune plutôt résistant et arrivait à le motiver à participer adéquatement. Nous avons donc constaté qu'Alexandre peut agir en tant que *leader* positif dans un groupe de jeunes. Durant l'activité, les animatrices l'ont d'ailleurs plusieurs fois renforcé dans ses agirs positifs.

Exercices pratiques

Chacun des participants de l'atelier devait pratiquer au moins quatre fois par semaine la nouvelle habileté apprise. Les exercices pratiques sont indispensables à la généralisation des apprentissages dans le milieu de vie du jeune puisque pour qu'un réel changement s'opère, un sur-apprentissage est nécessaire (Goldstein et al., 1998; 2000; Le Blanc et al., 2002). En plus, d'après les techniques de généralisation des acquis proposés par Goldstein et ses collègues (1998; 2000), il importe que la nouvelle habileté soit mise en pratique dans des situations distinctes reliées au quotidien. En effet, la littérature nous indique que l'adolescent doit apprendre à adopter le comportement prosocial en fonction des différents

stimuli rencontrés pour qu'il y ait maintien et transfert des acquis. D'autre part, Alexandre n'a fait aucun exercice pratique durant les six premières semaines de l'atelier. Selon ses dires, il n'arrivait pas à mettre pratique ses apprentissages dans son quotidien. Malgré que dans les dernières semaines de suivi, Alexandre a achevé quelques exercices, la généralisation des apprentissages a manifestement été difficile pour lui. L'adolescent nous a rapporté ne pas avoir le réflexe de répondre aux situations problématiques en utilisant les techniques enseignées au Programme PAV. Il n'arrivait tout simplement pas à les appliquer dans une situation réelle alors que ses jeux de rôles durant l'activité étaient bien exécutés.

Les quelques exercices pratiques que le jeune nous a remis en fin de suivi nous indiquent que le transfert de ses apprentissages en milieu naturel fut ardu. Il ne semble pas que ce soit parce que les concepts et les techniques sont mal compris puisque sa participation durant l'atelier nous démontre le contraire. Voici, en exemple, l'exercice pratique de la septième rencontre que l'adolescent nous a remis :

- *Description de la situation qui a provoqué ta colère : Avec mon frère, il me demande de lui donner plus d'argent pour le loyer*
- *Décris les « techniques pour s'arrêter » que tu as utilisées : J'ai reculé d'un pas*
- *Quelle autosuggestion as-tu mise en pratique : « c'est pas ma faute s'il manque d'argent »;*
- *Comment as-tu utilisé l'anticipation : si je me fâche après lui, il risque de me jeter dehors;*
- *Comment as-tu utilisé l'habileté « négociateur » : Je lui ai dit que je n'ai pas assez d'argent pour ça et qu'il doit attendre.*

L'autosuggestion consiste à se parler à soi-même afin d'éviter d'alimenter sa colère. Concrètement, le jeune doit, dans sa tête, se dire une courte phrase pour l'inciter à se calmer. Dans l'exercice qui nous concerne, Alexandre s'est dit « *c'est pas ma faute s'il manque d'argent* » ce qui n'est pas une manière adéquate d'utiliser l'autosuggestion puisque cette phrase ne fait qu'alimenter sa colère. Dans ce cas-ci, l'adolescent cherche à se déculpabiliser en projetant la faute sur autrui ce qui n'est pas une façon efficace de se calmer. En ce qui a trait à l'habileté « négociateur », il est enseigné à l'adolescent qu'il doit d'abord écouter ce que l'autre a à lui dire et ensuite exprimer son point de vue pour

finalement lui proposer une solution satisfaisante pour les deux parties. Dans son devoir, il apparait évident que la solution proposée par Alexandre ne tient pas compte du point de vue de l'autre. En effet, il n'a pas d'abord pris le temps de s'informer sur les motifs de la demande de son frère.

4.3.9. Questionnaire de perception des apprentissages

Au cours de notre dernière semaine d'intervention auprès d'Alexandre, nous lui avons fait passer le questionnaire maison. Il nous a donc été possible de recueillir sa perception sur les apprentissages réalisés ainsi que sur la généralisation de ses acquis dans diverses situations de la vie quotidienne. Aux énoncés suivants, il a répondu qu'il utilise **quelquefois** la technique : 1. Je suis capable d'appliquer une technique pour m'arrêter (respiration, pas de recul, compte à rebours, image plaisante), 2. Je suis capable de me retirer d'une situation qui risque de me causer des ennuis, 3. Je suis capable d'écouter une personne qui est en colère, 4. Je suis capable d'accepter qu'une autre personne soit en colère. Puis, il a répondu qu'il utilise **souvent** les techniques suivantes : 1. Je suis capable d'utiliser l'autosuggestion pour m'aider à me calmer, 2. lors d'une dispute je suis capable de proposer une solution satisfaisante pour moi et pour l'autre, 3. je suis capable d'exprimer mes émotions en « mots » lorsque je suis en colère, 4. lorsque j'exprime ma colère, je suis d'abord capable d'évaluer si c'est le bon moment et le bon endroit pour le faire. Nous pouvons constater qu'Alexandre a une bonne lecture de sa situation et des progrès qu'il a accomplis. Il est conscient qu'il a généralisé ses acquis et que certaines techniques sont plus difficiles à appliquer pour lui puisqu'il a répondu, pour certains énoncés, qu'il les utilisait **quelquefois**. Les résultats de ce questionnaire peuvent nous indiquer que l'adolescent a une vision juste de sa réalité et des changements qui s'activent chez lui. Nous croyons que ceci constitue un facteur qui facilite la généralisation de ses acquis.

4.3.10. Révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et mise à jour post-suivi du cas

La révision de l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes effectuée à la fin de notre stage nous a révélé un risque global modéré de récidive. Bien que pour la zone attitude, le risque ait diminué à faible, le risque global est demeuré le même que celui évalué en début d'intervention.

Enfin, selon les informations recueillies quelques semaines après la fin de notre stage, Alexandre serait toujours aussi impliqué et motivé dans ses démarches. Il travaillerait toujours dans une station-service et vivrait en appartement avec son frère.

5. DISCUSSION DU MATÉRIEL

Dans le cadre de notre stage, nous avons mis en œuvre des stratégies d'intervention visant la généralisation des acquis de trois adolescents participant à l'activité clinique PAV. Pour ce faire, nous avons d'abord sélectionné quatre techniques à incorporer au Programme ART proposé par Goldstein et ses collègues (1998; 2000). Il a été question d'exposer à l'adolescent des conditions, des règles et des stratégies pour favoriser l'acquisition de nouveaux apprentissages. Puis, nous avons incorporé dans nos suivis la notion de sur-apprentissage en incitant le jeune à mettre en pratique ses apprentissages plusieurs fois par semaine dans le cadre des auto-observations, des exercices pratiques, des rencontres familiales et des rencontres individuelles. De plus, nous avons utilisé les jeux de rôles dans des situations variées (atelier de groupe, rencontres individuelles et familiales) afin que le jeune saisisse la notion de transfert du comportement attendu. Il a aussi été important de faire en sorte que l'adolescent pratique les habiletés dans diverses situations de sa vie quotidienne (école, maison, travail) pour qu'il apprenne à utiliser les habiletés apprises selon les différents stimuli reliés à leur réalité quotidienne. Enfin, les rencontres familiales ont été orientées de façon à ce que les parents comprennent les concepts enseignés à leur enfant dans le cadre de l'atelier et qu'ils puissent agir comme relais auprès du jeune autant au niveau des renforcements que de la supervision.

Dans ce chapitre, nous discuterons d'abord des résultats de la mise en place de ces quatre techniques auprès des trois adolescents que nous avons suivis. Puis, nous nous attarderons à la logique de la prise en charge au suivi intensif différencié en insistant sur les éléments d'efficacité du programme. Ensuite, nous discuterons des autres facteurs importants en matière de généralisation des acquis (l'implication familiale, la motivation du jeune et le lien thérapeutique).

5.1. Les résultats de la mise en place des techniques de généralisation des acquis

5.1.1. Sophie

Sophie est une adolescente de 15 ans qui a plaidé coupable à une accusation de voie de fait pour laquelle le juge lui a imposé une probation avec suivi de 12 mois. Au début de notre suivi auprès de Sophie, selon les étapes du changement de Prochaska et DiClemente (1994), elle se trouvait en période de détermination et s'est rapidement mise en période d'action. La jeune reconnaissait sa problématique et manifestait le désir d'apporter des changements dans son mode de vie. En termes de généralisation des apprentissages, il nous apparaît que ce moment privilégié de l'intervention fut propice à la mise en place de stratégie pour favoriser la généralisation des acquis.

Les rencontres de semaine nous ont permis d'exposer à l'adolescente les conditions qui facilitent la généralisation des apprentissages et les objectifs de chacune des habiletés enseignées, technique recommandée par Goldstein et al. (1998 ; 2000). Sophie s'est montrée très attentive à nos recommandations et s'est même pris des notes de nos discussions dans son agenda scolaire qu'elle amenait souvent à nos rencontres. Comme le suggère la littérature, lors de la période d'action, la personne choisit des stratégies en vue de changer et les met à exécution (Prochaska, Nocross et DiClemente, 1994). Le principe de sur-apprentissage a également été appliqué dans le cadre des rencontres individuelles, des auto-observation et des exercices pratiques. Chaque semaine, l'adolescente devait nous expliquer dans ses mots le point d'apprentissage de PAV et nous donner des exemples de situations propices à la mise en pratique. Nous faisons un jeu de rôle à partir d'une situation de son quotidien. Sophie s'est présentée à chacune des rencontres de semaines que nous lui avons fixées et participait activement à celles-ci.

Dans le plan d'intervention, Sophie s'était engagée à *«faire au moins cinq auto-observation par semaine en lien avec ses apprentissages aux ateliers cliniques et les remettre au délégué jeunesse lors des rencontres de semaine»* ce qu'elle a su faire. La grille d'auto-

observation nous est apparue comme un outil incontournable pour l'adolescente pour susciter la généralisation des acquis puisqu'il nous a permis de mettre en place deux techniques que nous avons sélectionnées. En effet, selon les recommandations présentées dans la littérature, pour s'assurer d'un apprentissage par répétition, les auto-observations doivent être faites quotidiennement (Le Blanc et al., 2002). Les auto-observations étaient aussi une excellente façon de rendre compte de l'utilisation d'une habileté dans différents contextes de vie et ainsi varier les stimuli au cours de l'apprentissage. Tel que nous l'avons présenté dans l'étude de cas, cet outil a permis de constater une évolution de sa pensée automatique et l'acquisition graduelle d'habileté telle que l'autosuggestion et la négociation.

Pour ce qui est des exercices pratiques, les principes de l'apprentissage par répétition, de la variation des stimuli et de l'implantation de conditions similaires au milieu naturel ont été actualisés par le biais de cet outil. Soulignons que l'utilisation des exercices pratique ne fut pas optimale pour Sophie. Effectivement, l'adolescente nous a avoué qu'elle ne vivait pas assez de conflit durant la semaine pour remplir les quatre exercices exigés par semaine. Tout de même, l'exécution de quelques exercices a aussi mis en évidence l'utilisation adéquate de nouvelles habiletés de gestion de la colère apprises au Programme PAV, comme par exemple « faire face à la colère d'autrui » (tel que présenté dans l'étude de cas).

En outre, la collaboration de la mère de la jeune a grandement été sollicitée dans le processus d'intervention. L'implication des parents est un des principes majeurs de la Loi sur le système de Justice Pénale pour les adolescents (Manuel de référence de l'application de la LSJPA, 2003) et a été démontrée comme étant un facilitateur dans le processus de réadaptation (Farrington, 2006; Cooper et Pennington, 1995). Nous avons tenté d'outiller suffisamment madame afin que celle-ci continue à stimuler sa fille dans sa démarche de changement afin que les acquis se maintiennent au fil du temps. Enfin, nous avons constaté qu'en ce qui concerne le contenu du Programme PAV, madame avait peine à saisir les concepts, ce qui peut rendre difficile le suivi des apprentissages de sa fille. Durant notre

suivi, quelquefois madame voulait couvrir sa fille en ce qui concerne le respect de ses conditions de probation. Par contre, il nous a semblé que la mère de Sophie était motivée à aider sa fille puisqu'elle se montrait à l'écoute et ouverte à nos discussions lors des rencontres familiales.

5.1.2. Manuel

Manuel est un adolescent de 15 ans ayant été reconnu coupable de plusieurs délits : vols qualifiés (3), harcèlement criminel, omission de se conformer à une condition et recel dépassant 5000,00 \$. Il s'est donc vu imposer deux ordonnances de 6 mois de probation avec suivi purgées de manière consécutive. Nos interventions ponctuelles auprès de Manuel se sont avérées laborieuses. En effet, le jeune était très résistant et démontrait très peu de motivation envers le processus. Selon les étapes de changement de Prochaska et DiClemente (1994), l'adolescent était en période de précontemplation. La littérature indique qu'à cette étape aucun changement réel n'est possible et que l'intervention à privilégier est l'empathie et l'écoute (Miller et Rollnick, 1991). Il fallait donc tenter de mettre en place des techniques de généralisation des acquis tout en s'ajustant à la réceptivité de l'adolescent. En effet, il est primordial de tenir compte de la réceptivité du client pour qu'un traitement ait une influence substantielle (Andrews et al., 1990 ; Dowden et Andrews, 1999).

La technique de sur-apprentissage proposé par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) a été mise en place avec dans les rencontres de semaine, les auto-observations et les exercices pratique. Nous avons effectué seulement 6 rencontres individuelles en raison des manquements du jeune. Manuel a donc eu moins d'occasions d'apprentissage que souhaité, c'est-à-dire que nous n'avons pas effectué des jeux de rôles chaque semaine et repris les concepts reliés à PAV. De plus, nous avons exigé que l'adolescent complète trois auto-observation par semaine ce qui ne correspond pas aux recommandations de la littérature d'une auto-observation par jour pour qu'il y ait un apprentissage (Le Blanc et al., 2002). Le

principe de sur-apprentissage évoqué par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) a donc été appliqué en fonction de la réceptivité du jeune. Les auto-observations et les exercices pratiques complétés par le jeune portaient sur des situations de différents contextes de sa vie (maison, école, avec son père et avec ses pairs) ce qui a permis de varier les stimuli au cours de l'apprentissage. Nous sommes d'avis que la technique de variation des stimuli a permis à l'adolescent de prendre conscience des situations propices à l'utilisation des habiletés de gestion de la colère.

Tel que nous l'avons démontré dans son étude de cas, il semble que Manuel ait été en mesure d'adopter les comportements prosociaux enseignés dans différentes situations en dehors du contexte de l'activité clinique. Par l'entremise des auto-observations quotidiennes, nous avons pu observer un changement important en ce qui a trait à l'identification de ses émotions et de ses sentiments. En plus, l'adolescent a bien assimilé le concept de l'autosuggestion et de l'anticipation des conséquences et les a utilisés en contexte familial. D'autre part, nous pouvons penser que les acquis réalisés par le jeune n'étaient pas solidement ancrés dans les schèmes comportementaux de ce dernier puisqu'il nous a aussi rapporté plusieurs événements au cours desquels il n'a pas appliqué les habiletés sociales appropriées. Après la fin de notre suivi auprès du jeune, nous avons pu constater que les apprentissages ne se sont pas maintenus au fil du temps puisque l'adolescent a récidivé. En ce sens, malgré la mise en place des techniques de recommander par Goldstein et ses collègues (1998 ; 2000) l'adolescent n'a pas généralisé ses apprentissages à long terme.

Au niveau de la famille, un contact régulier avec le père du jeune a été maintenu tout au long de suivi. Nous avons cherché à développer le sentiment d'*empowerment* auprès de monsieur afin qu'il puisse exercer son rôle d'autorité et de supervision parentales. De plus lors de nos rencontres familiales, nous avons maintes fois pris le temps d'informer le père quant aux apprentissages de son fils afin qu'il soit en mesure de le soutenir adéquatement dans le transfert et le maintien de ses acquis en milieu naturel.

5.1.3. Alexandre

Alexandre est un adolescent de 17 ans ayant plaidé coupable à une accusation de voie de fait envers sa copine. Pour ce délit, il s'est vu imposer une peine de placement et surveillance en milieu fermé d'une durée de 3 mois. Dès le début de notre suivi, Alexandre était en période de détermination (Prochaska et DiClemente, 1994) c'est-à-dire qu'il avait pris la décision d'apporter des changements dans sa vie dans le but d'améliorer ses relations interpersonnelles et acquérir sa citoyenneté canadienne. Il était prêt à se mettre en action ce qui, selon nous, a facilité la mise en place de techniques pour généralisation des acquis. Lorsque le client se trouve au stade de l'action, il est conseillé par Miller et Rollnick (1991) d'établir un plan de changement et d'impliquer des personnes significatives pour cet individu.

L'adolescent s'est impliqué activement dans ses rencontres de semaine, ses auto-observations et ses exercices pratiques dans le but d'atteindre ses objectifs de plan d'intervention. De plus, graduellement nous avons établi un lien thérapeutique avec le jeune ce qui a facilité nos interventions auprès de lui. Dans le cadre des rencontres individuelles, des auto-observations et des exercices pratiques la technique de sur-apprentissage proposé par Goldstein et al. (1998 ; 2000) a été mise en place. Ces activités avec le jeune ont pu mettre en évidence la difficulté de l'adolescent à appliquer les techniques de gestion de la colère du Programme alternatives à la violence lors de situation de la vie quotidienne. En effet, en rencontre de semaine, l'adolescent était capable de nous expliquer comment utiliser les habiletés de gestion de la colère apprises à PAV mais il était très ardu pour lui de les mettre en pratique dans son quotidien. Nous avons tout de même insisté pour que l'adolescent tente de mettre en pratique les techniques de gestion de la colère dans le cadre de situations diverses de sa vie quotidienne.

Nous avons tenté de favoriser la généralisation des acquis en utilisant deux techniques qui sont recommandées dans la littérature : la variation des stimuli et l'implantation de

conditions similaires au milieu naturel (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000). Par le biais des auto-observations, Alexandre a pris conscience que ce sont ses cognitions qui dictent ses comportements et que malgré ses expériences passées, il est possible de les contrôler. C'est vers la fin du suivi du jeune que celui-ci nous a rapporté quelques situations lors desquelles il était fier de dire qu'il avait utilisé les techniques et que cela l'avait aidé à se contrôler. De plus, tel que nous l'avons présenté dans l'étude de cas, la comparaison de ses auto-observations nous indique certains changements dans son mode de pensée et de conduites.

Nous avons constaté que le support et le soutien d'autrui étaient d'importance capitale pour Alexandre. En effet, le jeune s'est présenté à chacun des rendez-vous que nous lui avons fixés, il était très ouvert à nos discussions. Aussi, il lui est arrivé à quelques reprises de nous téléphoner pour nous demander notre avis sur une situation qu'il vivait au travail ou bien avec son frère aîné. Il nous a semblé que notre appui l'a plusieurs fois aidé à persévérer dans sa démarche de changement sans quoi, nous sommes portés à croire qu'il aurait pu abandonner. Il faut dire que le fait que le jeune se retrouve sans aucune famille mis à part son frère, n'est pas sans conséquence sur son sentiment de sécurité personnelle, ce qui pourrait expliquer son besoin de soutien social si important.

5.2. La prise en charge des adolescents en contexte de Suivi Intensif Différencié

Depuis plus d'une décennie, l'approche cognitive-comportementale (ACC) est préconisée à la Direction des Services Spécialisées et des Services Jeunes Contrevenants (DSSSJC) du CJM-IU. Cette approche proposant des interventions qui portent sur les comportements, les cognitions et l'environnement, a établi son efficacité auprès des délinquants et plus particulièrement auprès des plus persistants (Hollin, 1990; Landenberger et Lipsey, 2005; Pearson et al., 2002). Les programmes d'intervention reposant sur les théories de l'ACC permettent de réduire significativement le taux de récidive de la clientèle délinquante (Le Blanc, 2002). Bien que plusieurs approches puissent être utilisées par les intervenants, ce

sont les activités de l'approche cognitive-comportementale qui ont été élaborées et intégrées dans le Programme de suivi intensif différencié (SID). Dans le cadre de notre stage en intervention, nous avons donc été appelés à utiliser les principes et les outils de l'ACC lors de nos interventions quotidiennes auprès des jeunes.

5.2.1. L'approche différentielle

Évaluation différentielle

Une des premières étapes de notre suivi auprès de ces adolescents a été d'entamer une démarche d'évaluation. Tel que nous l'avons exposé dans ce rapport, le Programme SID préconise l'évaluation différentielle afin de personnaliser la démarche d'intervention et de l'orienter en fonction des besoins spécifiques des jeunes contrevenants (Andrews et al., 1990; Armstrong, 1991; Dionne et Cournoyer, 2006 ; Gendreau et al., 2000). L'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC) et l'Inventaire de personnalité Jesness ont été utilisés afin de procéder à l'évaluation approfondie des risques et des besoins criminogènes de chacun des adolescents. Ainsi, les principes du risque et des besoins proposés par Andrews et Bonta (1994), confirmés plus tard par d'autres études (Latimer et al., 2003; Lipsey, 1995) ont été respectés dans un souci d'offrir une intervention dirigée (Fréchette et Le Blanc, 1987). Dans cette logique, les adolescents que nous avons suivis se différencient à l'égard de leurs facteurs de risque, de leur niveau d'engagement dans la délinquance et de leurs ressources externes (familial, social). Malgré ces différences, l'analyse de l'IRBC a révélé un risque de récidive modéré pour les trois adolescents. Pour chacun des jeunes, les zones de l'éducation, de la personnalité ainsi que des attitudes ont été ciblées comme des facteurs de risque contribuant modérément au risque de récidive. La démarche d'évaluation nous a aussi permis de dégager un profil spécifique et d'identifier des facteurs de risque propres à chacun des jeunes : les loisirs (pour Sophie et Manuel), les pairs (Manuel et Alexandre), la famille (Sophie) et la toxicomanie (Alexandre). En ce qui concerne le niveau d'engagement dans la délinquance,

au moment de notre prise en charge, Manuel et Alexandre avaient plusieurs délits à leur actif tandis que Sophie en était à son premier passage devant la Chambre de la jeunesse.

Finalement, les adolescents se différenciaient également au niveau de leurs ressources externes. Dans le cas de Sophie, sa mère a pris des engagements lors de la rédaction du plan d'intervention, s'est montré réceptive lors de nos rencontres familiales. Par contre, au niveau de l'encadrement de sa fille, elle s'est montrée inconsistante et cherchait souvent à nous cacher les manquements au niveau des conditions de probation de Sophie. Pour Manuel, le père s'est montré collaborant et impliqué dans le processus d'intervention. De son côté, Alexandre se retrouvant en situation de réfugié politique au pays, vivait avec son frère qui refusait de prendre part aux activités du suivi. Il pouvait toutefois compter sur les services d'une accompagnatrice de l'organisme PRAIDA qui prend en charge les réfugiés mineurs laissés à eux-mêmes.

Intervention différentielle

Une fois l'évaluation terminée, toujours selon les principes de l'approche différentielle, un plan d'intervention a été mise en place afin d'intégrer la notion d'appariement entre l'intervention et le jeune (Dionne et Cournoyer, 2006; Le Blanc et al., 2002). Différentes hypothèses cliniques, de même que des méthodes et objectifs ont été élaborés en fonction de la problématique de chacun des jeunes. En effet, il a été mis en évidence par plusieurs auteurs que les méthodes d'interventions doivent être ajustées en fonction du type de délinquant pour qu'elles soient efficaces (Andrews, 1990; Hollin, 1990; Palmer, 1994). Puisque la méthode d'intervention préconisée dans le Programme SID est de type cognitive-comportementale, nous avons tenté de fixer des objectifs spécifiques au profil clinique de chacun des jeunes qui peuvent être atteints en incorporant au suivi des activités typiques de l'approche en question. Pour Sophie par exemple, un des objectifs du plan d'intervention était « *que Sophie utilise d'autres moyens que la violence physique et verbale pour régler ses conflits interpersonnels* » tandis que pour Alexandre il s'agissait

qu'il « *apprenne à utiliser des moyens acceptables dans la société pour régler ses conflits avec les autres* ». De toute évidence, les objectifs formulés dans le plan d'intervention impliquent l'acquisition de nouveaux comportements prosociaux, objectifs qui s'apparentent d'ailleurs aux buts généraux de l'ACC. Le guide de soutien à la pratique qui s'adresse aux intervenants du Programme SID les définit comme suit (Guide de soutien à la pratique SID, 2009, p. 17):

- « *Réduire les cognitions et les comportements antisociaux;*
- *Augmenter les cognitions et les comportements prosociaux;*
- *Abandonner les attitudes et les comportements délinquants;*
- *Acquérir des habiletés intra et interpersonnelles prosociales spécifiques;*
- *Généraliser les acquis à la vie courante. »*

Pour Manuel, il était souhaité qu'il « *apprenne à utiliser des moyens prosociaux pour se faire respecter dans son entourage* ». Ainsi, l'élaboration du plan d'intervention avec les jeunes et leur famille a permis l'individualisation du suivi de chacun. Les outils cognitivo-comportementaux tels que l'auto-observation et les activités cliniques (dans le cas de notre stage, le Programme alternatives à la violence), essentiels à l'adoption de nouveaux comportements, ont été mis en place pour favoriser la généralisation de leurs apprentissages (Le Blanc et al., 2002).

5.2.2. L'importance des activités de l'approche cognitive-comportementale

Ateliers cliniques

La participation des jeunes aux activités cliniques est d'importance capitale pour qu'ils soient en mesure de généraliser leurs acquis. À cet effet, les ateliers de groupe sur la gestion de la colère et l'entraînement aux habiletés sociales sont favorisés auprès des jeunes contrevenants persistants puisqu'ils se sont avérés les plus efficaces (Goldstein et al., 1998 ; 2000 ; Hollin, 1990 ; Lipsey, 1995). Le profil général de la clientèle référée au Programme de suivi intensif différencié (SID) correspond d'ailleurs à ce type de délinquant. En effet, le Programme SID « s'adresse à une clientèle dont le niveau de risque et de besoin est très

élevé. Cette clientèle présente une capacité criminelle élevée, ces jeunes sont fortement engagés dans la criminalité et ont une faible capacité sociale » (Guide de soutien à la pratique : Suivi intensif différencié, 2009, p.4). Cependant, selon l'Inventaire des risques et des besoins liés aux facteurs criminogènes (IRBC), le risque de récidive des adolescents que nous avons suivis était modéré et l'est demeuré après cinq mois d'intervention directe. Selon les informations des intervenants que nous avons rencontrés dans le cadre de notre stage (délégué jeunesse et chef de service), il semble que dans le cadre du processus de référence à SID, il n'est pas nécessaire que le jeune ait à la fois une capacité criminelle élevée et une faible capacité sociale. En effet, lors de l'évaluation d'un processus de référence au programme, d'autres facteurs sont considérés. Par exemple, pour les jeunes suivis dans le cadre de ce stage les facteurs suivants ont aussi mené à leur référence à SID : la gravité objective du délit de référence et le fait que certains services (surveillance, ateliers cliniques, couvre-feu) sont assumés par SID.

De plus, l'intensité et l'intégrité du Programme PAV doivent être assurées pour permettre au jeune de généraliser ses acquis au sein des différentes sphères de sa vie (Landenberger et Lipsey, 2005). Au suivi intensif différencié, en conformité avec les recommandations de Goldstein et ses collègues (1998 ; 2000), le Programme alternatives à la violence comprend 10 rencontres d'une durée de 90 minutes à raison d'une rencontre par semaine (incluant la rencontre pré-groupe et la session *booster*). À ce sujet, nous avons observé que ceux qui ont été les plus assidus dans leur participation sont aussi ceux qui ont le mieux généralisé leurs acquis. C'est le cas de Sophie qui a participé à 7 des 8 séances de groupe de même qu'à la rencontre pré-groupe et au *booster*. Alexandre a pour sa part été présent à chacune des rencontres sans exception tandis que Manuel a participé à 5 des 8 séances de groupe, à la rencontre pré-groupe mais ne s'est pas présenté au *booster*. Nous estimons donc que si l'adolescent participe adéquatement à l'atelier, c'est-à-dire selon les recommandations de la littérature, une généralisation des apprentissages est possible. En effet, certains apprentissages sont plus porteurs en groupe. Les activités cliniques telles que PAV permettent l'apprentissage par observation et par répétition en plus de créer le phénomène

de contingence par les pairs (Goldstein et al., 1987 ; 1998 ; 2000 ; Le Blanc et al., 2002). De plus, « *l'atelier contribue au nombre d'heures d'intervention directes requises par le niveau de risque lié aux facteurs criminogènes du jeune* » (Guide de soutien à la pratique : SID, 2009, p. 34).

Outil clinique : l'utilisation des auto-observations

La mise en pratique des habiletés apprises lors des activités cliniques peut être facilitée par l'utilisation d'outils cognitivo-comportementaux individuels en tant que support aux ateliers. Au cours de notre stage, nous avons utilisé quotidiennement l'auto-observation dans nos suivis auprès des jeunes. L'auto-observation nous est apparue comme étant un outil indispensable au transfert des acquis du jeune dans le milieu naturel. Lors de nos rencontres de semaine, nous avons insisté sur l'explication des concepts reliés à cet outil, plus précisément sur la différence entre la pensée automatique et rationnelle. En effet, pour Sophie et Alexandre qui étaient très peu familiers avec cet outil, une étape de familiarisation était nécessaire afin de suivre le principe de réceptivité (Andrews et al., 1990 ; Dowden et Andrews, 1999). Nous avons progressivement intégré la case de la pensée automatique pour prévenir leur sentiment de découragement envers la complexité de l'outil. De plus, afin de maximiser la mobilisation des trois jeunes face à cette activité, les auto-observations ont été inscrites dans le plan d'intervention en tant que moyen. De cette façon, il nous a été plus facile de respecter le rythme soutenu recommandé, afin de faciliter la généralisation des acquis (Le Blanc et al., 2002). D'autre part, en ce qui concerne Manuel, le rythme de travail recommandé n'a pas été respecté malgré que nous ayons assidûment tenté de lui faire respecter ses engagements reliés au plan d'intervention (« *remplir au moins trois auto-observation par semaine* »).

L'auto-observation est un outil qui aide à la restructuration cognitive et l'introspection de l'adolescent face à ses comportements (Le Blanc et al., 2002). En remplissant cette grille, l'adolescent prend progressivement conscience des pensées et des émotions qui sous-

tendent ses comportements inadéquats. Pour Sophie, par exemple, qui avait une difficulté marquée au niveau du contrôle de ses émotions, l'auto-observation l'a progressivement mise en contact avec ses émotions qui ont été par la suite plus faciles à gérer adéquatement. Manuel, qui avait peine à identifier ses émotions est arrivé à les décrire par des mots et à les associer à ses sensations physiques. Alexandre qui s'est pleinement investi dans ce travail a réalisé en fin de suivi le progrès accompli et le changement dans ses conduites quotidiennes. De plus, pour Sophie et Alexandre, l'auto-observation a permis l'identification de schémas cognitifs supportant leurs comportements ce qui a rendu possible la restructuration cognitive. Les deux adolescents ont ainsi été en mesure de remettre en cause leurs actions et, avec notre aide, une représentation de la réalité plus appropriée a été possible. Comme le suggère la littérature, nous sommes donc d'avis que cet outil constitue un facilitateur pour atteindre la généralisation des acquis (Le Blanc et al., 2002). En effet, les deux adolescents qui ont participé adéquatement au travail qu'implique l'auto-observation sont aussi ceux qui ont le mieux mis en pratique leurs habiletés dans leur quotidien.

5.3. Discussion des autres facteurs importants en matière de généralisation des acquis

Dans le cadre de notre stage, nos expériences de suivi nous ont permis de constater que la présence de certains facteurs favorise la généralisation des apprentissages de l'adolescent. Effectivement, malgré que le processus d'intervention et les techniques de généralisation des acquis recommandés dans la littérature (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Goldstein et Brian, 2000) ait été appliqués aux trois jeunes, les résultats ont été différents pour chacun. Les prochaines lignes seront consacrées à la discussion des autres facteurs importants en matière de généralisation des acquis.

5.3.1. L'implication de la famille

Le Programme *Agression Replacement Training* (ART) a établi que le partenariat avec la famille dans le processus d'intervention et l'implication de celle-ci à l'entraînement des habiletés occasionne une meilleure généralisation des acquis de l'adolescent ainsi qu'une diminution du risque de récurrence (Dionne et Cournoyer, 2006 ; Goldstein et al., 1989). Tout au long de nos suivis auprès des jeunes de notre étude, nous avons recherché la collaboration de la famille et leur implication active à divers moments de l'intervention. Pour Sophie et Manuel, il nous a été possible de susciter l'implication des familles tandis que pour Alexandre cet objectif n'a pas été atteint. La littérature indique que l'implication et le support des parents facilitent le processus de réadaptation (Farrington, 2006; Cooper et Pennington, 1995). D'après nos expériences de suivi, nous sommes d'avis que les contacts réguliers que nous avons eus avec les familles de même que leur implication dans la réalisation du plan d'intervention ont facilité la généralisation des acquis de Sophie et Manuel dans leur milieu naturel. Cependant, il ne semble pas que l'implication des familles ait eu un impact considérable sur le risque de récurrence qui est demeuré modéré pour les deux adolescents à la fin de notre intervention. Ceci pourrait suggérer que la durée de l'intervention fut trop courte pour engendrer une diminution du risque de récurrence. Aussi, il est possible qu'en ce qui a trait à l'évaluation de la récurrence par l'IRBC, les modifications apportées à la zone de la famille ne soient pas assez importantes pour faire passer le niveau de risque à faible. Pour ce qui est d'Alexandre, bien qu'il n'ait pu profiter de l'implication des personnes significatives dans sa vie, il est arrivé à mettre en pratique ses apprentissages avec beaucoup de support de notre part. Selon la littérature, les clients ont des probabilités plus élevées de s'investir dans une intervention thérapeutique et de maintenir leur changement lorsque des personnes significatives pour eux sont activement impliquées dans le processus (Miller, 1995). Nous pouvons poser l'hypothèse que dans le cas où le jeune se retrouve sans soutien familial, le lien développé avec l'intervenant peut y pallier et avoir un impact positif sur la généralisation des acquis.

Tel que mentionné un peu plus tôt, Miller (1995) a remarqué que l'implication des personnes significatives dans la vie du client augmente les chances de préservation du changement. Pour ce qui est de Sophie, nous croyons que le fait qu'elle se sente appuyée par sa mère l'a aidée à maintenir ses acquis au fil du temps. D'ailleurs, un mois après la fin de notre stage, l'adolescente poursuivait son processus de changement et intégrait de plus en plus dans son quotidien les techniques de gestion de la colère apprises dans le Programme PAV. Pour Manuel, nous avons observé que la généralisation des acquis était précaire et nous avons tâché d'outiller le père pour qu'il puisse poursuivre les interventions. Toutefois, quelques semaines après la fin de notre stage, Manuel a récidivé ce qui nous porte à croire qu'il n'a pas su maintenir ses acquis au fil du temps. À l'inverse, s'il a continué à s'efforcer d'utiliser ses apprentissages au quotidien, la généralisation des acquis n'a pas empêché la récurrence du jeune. Somme toute, nous sommes d'avis que les apprentissages de Manuel n'étaient pas solides et bien ancrés dans son mode de fonctionnement. Rappelons-nous que déjà en début de suivi, il nous mentionnait fréquemment qu'il ne croyait pas que le Programme PAV ne pouvait fonctionner pour lui et que ça ne lui servirait à rien.

Dans cette optique, il serait profitable d'intégrer des ateliers spécialement conçus pour les parents au processus clinique des services jeunes contrevenants du CJM-IU. La littérature scientifique à ce sujet met de l'avant l'efficacité de ce type d'intervention pour l'entraînement aux rôles parentaux (Bandura, 1977 ; Ollendick, 1996) et pour la participation active des parents aux ateliers offerts aux adolescents (Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Lipsey, 1995). Barnosky (2002) suggère de mettre les parents au courant de ce qui est enseigné à leur jeune afin de les outiller. En effet, selon une étude récente sur le sujet, les parents qui sont informés de ce qui est enseigné à leur enfant deviennent de véritables «entraîneurs» pour leur adolescent (Calame et Parker, 2003). Nous suggérons donc de créer un atelier qui exposerait aux parents les mêmes concepts et habiletés que ce qui est enseigné à leurs adolescents. Il s'agirait d'adapter la présentation pour une clientèle adulte.

5.3.2. La motivation au changement

La prise de conscience de la situation problématique et la motivation au changement constituent des éléments importants dans le processus de changement d'un individu (Miller et Rollnick, 1991). De plus, dans un programme tel que PAV, il importe d'instaurer un processus de renforcement pour favoriser l'implication du jeune et son investissement (Dionne et Cournoyer, 2006 ; Goldstein, 1989 ; Le Blanc et al., 2002). Considérant que la clientèle contrevenante du CJM-IU est la plupart du temps non volontaire, les systèmes de renforcements devraient être priorisés (Landenberger et Lipsey, 2005). La généralisation des acquis est donc directement liée aux renforcements dans la mesure où ceux-ci sont adaptés aux jeunes et qu'ils suscitent leur motivation.

Dans le cadre de notre stage, la motivation au changement pourrait avoir eu une influence considérable sur la généralisation des acquis de Sophie et d'Alexandre. Effectivement, pour des raisons différentes, ces deux adolescents se sont montrés motivés à atteindre leurs objectifs de plan d'intervention et l'ont démontré tout au long du suivi. Sophie avait réalisé toutes les conséquences négatives qu'a entraînées la commission de ses délits autant au niveau familiale que scolaire et c'est pourquoi elle désirait s'engager dans un processus de changement. Pour Alexandre, l'amélioration de sa relation avec son ex-copine et l'espoir d'acquérir sa citoyenneté canadienne ont représenté les principaux moteurs de sa motivation. Ainsi, tel que souligné par Miller et ses collègues (1991 ; 2006), un individu commence à démontrer une motivation à changer lorsqu'il reconnaît qu'il y a dissonance entre ce qu'il est et ce qu'il aspire à être. Pour Sophie et Alexandre, il nous apparaît que c'est ce type de dissonance décrit par Miller et ses collègues (1991 ; 2006) qui a éveillé leur motivation au changement. Quant à Manuel, malgré qu'il ne s'est pas montré motivé à modifier son mode de conduite, il est arrivé à généraliser ces acquis durant au moins quelques mois. D'autre part, nous pouvons émettre l'hypothèse que son absence de motivation explique en partie sa récidive. C'est-à-dire qu'il a été possible pour lui de mettre en pratique ses apprentissages pendant la durée du programme comme tel, mais que par

manque de motivation intrinsèque, il a échoué à maintenir ses acquis assez longtemps pour l'empêcher de commettre un nouveau délit.

Donc avec des clients non volontaires, il est indispensable que l'intervenant mette en place des moyens de favoriser la motivation du jeune envers le traitement. Dans cette optique, le CJM-IU devrait mettre en place des formations pour outiller les intervenants concernés par cette problématique. À ce sujet, l'entretien motivationnel s'est révélé efficace auprès de ce type de clientèle. L'entretien motivationnel, mis au point par Miller et Rollnick (1991), est une approche centrée sur la personne, brève, semi-directive et incitative. Elle vise l'augmentation de la motivation intrinsèque du client et un changement du comportement en aidant la personne à explorer son ambivalence. Ainsi, celle-ci peut être utilisée comme intervention en soi ou bien comme préliminaire aux interventions ultérieures. Le but est d'amener le client de l'étape de précontemplation à la contemplation, ensuite à la détermination, à l'action et finalement au maintien (Motiuk et Serin, 2000).

Aussi, dans le cadre de notre stage, nous avons remarqué qu'au CJM-IU, en général les renforcements sont sous-utilisés. Conséquemment, il serait bénéfique pour les délégués à la jeunesse d'instaurer un système de renforcement adapté aux besoins du jeune. D'ailleurs, dans son ouvrage, *Agression Replacement Training : A comprehensive intervention for aggressive youth*, Goldstein souligne que la persistance et le maintien des comportements développés lors d'une activité clinique est influencé par le renforcement. Epps et ses collègues (1985) rajoute que même le renforcement retardé diminue les chances d'extinction du comportement approprié. De plus, Malcuit (1995) indique que le renforcement positif qui consiste à ajouter un plaisir est celui qui favorise le plus efficacement l'apparition du comportement désiré. En ce sens, la généralisation des acquis serait facilitée par le renforcement soutenu du comportement approprié.

5.3.3. Le lien thérapeutique

L'intervention psychoéducatrice insiste sur le développement de l'alliance thérapeutique dans l'accompagnement du jeune à travers un vécu partagé quotidien (Gendreau, 2001). Les auteurs s'intéressant aux programmes de type cognitivo-comportementaux ont aussi souligné la primordialité d'une relation interpersonnelle favorable entre le client et le clinicien (Motiuk et Serin, 2000). Dans les programmes correctionnels, l'alliance de travail est une stratégie d'intervention qui contribue à la réceptivité au traitement, à la réduction des résistances du contrevenant ainsi qu'à la diminution de son risque de récidive (Motiuk et Serin, 2000). En ce sens, le lien thérapeutique facilite la généralisation des acquis. Également, des recherches plus récentes ont établi qu'une intervention qui vise la généralisation des acquis devrait être entreprise dans un cadre de contingence strict sans pour autant négliger l'importance du lien thérapeutique entre le jeune et les intervenants (Cournoyer et Dionne, 2007).

Lors de notre stage, nous avons réussi à créer un lien thérapeutique avec Sophie et Alexandre. Un tel contexte relationnel nous a permis de travailler sur la généralisation des acquis de ces adolescents. Nous avons créé un lien significatif avec eux de façon progressive en travaillant d'abord sur la valorisation et la responsabilisation. Il était important pour nous d'établir une relation basée sur le respect mutuel. Et puis, dans le cadre de nos rencontres de suivi, nous avons à quelques reprises partagées des activités avec eux (par exemple, prendre une marche ou aller au restaurant). Dans le cas d'Alexandre, nous croyons que l'alliance thérapeutique a revêtu une importance capitale dans la généralisation de ses acquis. En effet, il ne pouvait profiter de l'appui de personnes significatives dans sa vie et c'est pourquoi nous croyons que, de lui-même, il tenait à garder un contact quotidien avec nous. Nos encouragements et notre soutien l'ont d'ailleurs souvent incité à poursuivre ses démarches. Pour Manuel, nous n'avons pas été en mesure d'établir un lien significatif avec lui. Tel que nous l'avons mentionné dans l'étude de cas, le jeune était résistant à notre intervention et a omis de se présenter à plusieurs de nos rencontres de semaine. Nous

croyons que les quelques changements temporaires qu'il a adoptés dans ses comportements et ses attitudes étaient plutôt de l'ordre du conformisme artificiel. C'est-à-dire qu'il adoptait une attitude prosociale sans en intégrer réellement les principes. À notre avis, il cherchait simplement à nous faire croire qu'il était en démarche de changement pour ne pas avoir à vivre avec notre confrontation.

CONCLUSION

Depuis une dizaine d'années, le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) a intégré l'approche cognitive-comportementale (ACC) au sein de ses services dispensés à clientèle contrevenante. Cette approche qui prône l'intervention sur les comportements, les cognitions et l'environnement a démontré son efficacité auprès des délinquants (Hollin, 1990; Landenberger et Lipsey, 2005). En effet, les programmes qui sont fondés sur ses théories permettent de réduire significativement le taux de récidive des délinquants (Le Blanc, 2002). Des méta-analyses ont mis en évidence que les traitements cognitivo-comportementaux sont plus efficaces que les traitements uniquement comportementaux pour abaisser le risque de récidive (Pearson et al., 2002; Wilson et Lipsey, 2000). Pour être optimal, Andrews et Bonta (2006) précisent que le traitement doit correspondre au style d'apprentissage du jeune. Selon ce principe de la réceptivité, une intervention doit s'adapter aux capacités et à la personnalité du jeune pour agir efficacement sur les besoins criminogènes. Un objectif fondamental de l'approche est de favoriser l'apprentissage de comportements prosociaux et la généralisation des acquis, dans le but de réduire le risque de récidive. Cet objectif concorde avec le mandat des services aux jeunes contrevenants du CJM-IU qui est de promouvoir « *la réadaptation et la réinsertion des enfants et des jeunes ayant développé des troubles de comportement ou ayant commis des délits* » (Centre Jeunesse de Montréal, 2010).

La généralisation des acquis est un processus connu des intervenants œuvrant auprès de la clientèle délinquante juvénile au CJM-IU. Par contre selon nos expériences de stage, il semble que la généralisation n'est pas opérationnalisée dans les services du Programme de suivi intensif différencié. Le CJM-IU qui offre pourtant plusieurs formations sur l'application de l'ACC n'a pas encore porté d'intérêt particulier à la généralisation des acquis. Très peu d'études en criminologie se sont penchées sur cet objet en contexte d'intervention auprès des jeunes délinquants. Dans cette optique d'amélioration des pratiques, ce stage fut réalisé afin d'identifier des pistes ou des principes d'intervention pouvant mener à la généralisation des acquis.

Après une revue approfondie de la littérature scientifique, nous avons retenu des techniques d'intervention proposées par Goldstein et ses collègues (1998; 2000) et les avons appliquées dans notre suivi auprès de trois adolescents contrevenants prenant part au Programme alternatives à la violence (PAV) du CJM-IU. Dans le cadre de notre suivi auprès des adolescents, nous leur avons expliqué les conditions, les règles et les stratégies pour favoriser l'acquisition de nouveaux apprentissages et les avons mis en œuvre lors de nos interventions quotidiennes avec les jeunes. La notion de sur-apprentissage a été incorporée dans les différents contextes d'intervention (individuel, groupe, familial). Les jeux de rôles ont été utilisés pour faciliter la pratique des comportements attendus. De plus, nous avons tenté de stimuler la pratique des habiletés dans diverses situations de la vie quotidienne (école, maison, travail) afin que l'apprentissage soit intégré indépendamment des différents stimuli. Enfin, les rencontres familiales n'ont pas été négligées. De constants efforts ont été déployés pour que les parents comprennent les habiletés enseignées à leur enfant et l'importance de leur soutien à cet égard.

L'expérience de nos suivis confirme les résultats des recherches précédentes dans le domaine et suggère qu'en intégrant les techniques d'intervention retenues à un programme d'approche cognitivo-comportemental tel que PAV, la généralisation des acquis du jeune est possible. De plus, la prise en charge du jeune délinquant doit comprendre une démarche d'évaluation différentielle approfondie (Andrews et al., 1990; Armstrong, 1991; Dionne et Cournoyer, 2006; Gendreau et al., 2000). Le plan d'intervention du jeune doit être établi en fonction du profil de besoins criminogènes et du risque de récidive pour être optimal et mener à la généralisation des acquis dans le milieu naturel (Dionne et Cournoyer, 2006; Le Blanc et al., 2002). L'intensité et l'intégrité du programme tel que l'*Aggression Replacement Training* doivent être respectées. Les programmes de type cognitivo-comportemental offerts en atelier de groupe permettent l'apprentissage par observation et par répétition en plus de créer le phénomène de contingence par les pairs (Goldstein et al., 1987 ; 1998 ; 2000 ; Le Blanc et al., 2002) . En plus, selon nos analyses des études de cas,

l'implication familiale, la motivation de changement et le lien thérapeutique sont également des facteurs déterminants de la généralisation des acquis du jeune et doivent être considérés.

Par ailleurs, ce stage comportait certaines limites. Premièrement, le nombre restreint de cas suivis dans ce stage ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, les interventions se sont échelonnées sur une période de cinq mois ce qui est relativement court. Nous n'avons donc pas été en mesure d'observer si la généralisation des acquis s'est maintenue au fil du temps chez les adolescents participant à cette recherche. De plus, le suivi de ces jeunes ayant parfois été ponctué de situations particulières, nous avons eu à composer avec celles-ci. Le centre d'intérêt de notre intervention n'était donc pas uniquement celui de notre problématique. Enfin, nous croyons que le fait que nous n'avons pas instauré un système de renforcement adapté à chacun des jeunes ait pu nuire à la généralisation des acquis des jeunes.

Enfin, ce travail aura permis de marquer l'importance et la nécessité de plus amples recherches sur la généralisation des acquis des jeunes délinquants. Il serait pertinent de porter l'intérêt de ces recherches sur l'opérationnalisation des principes visant la généralisation des acquis. Le développement d'outils d'évaluation sur cet aspect en particulier permettrait également l'amélioration des pratiques d'intervention auprès des jeunes contrevenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, A. (1924). *The practice and theory of individual psychology*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Akers, R. L. (1994). *Criminological Theories: Introduction and Evaluation*. Los Angeles, CA: Roxbury.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1986). *Applied behavior analysis for teachers: Influencing student performance*. Columbus, OH : Merrill.
- Andrews, D. A., & Bonta, J. (1995). *LSI-R: The Level of Service Inventory-Revised*. Toronto, ONT: Multi-Health Systems, Inc.
- Andrews, D. A., & Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct (4th Ed.)*. Cincinnati, Ohio : Anderson.
- Andrews, D. A. et C. Dowden (2006). Risk principle of case classification in correctional treatment: A meta-analytic investigation, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50, p. 88-100.
- Andrews, D. A., & Robinson, D. (1984). *The level of supervision inventory: Second report*. Toronto: Ontario Ministry of Correctional Services.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Hode, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Reconsidering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17, 19-52.
- Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychological informed meta-analysis. *Criminology*, 28 (3), 369-404.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les Éditions CEC inc.
- Armstrong, T. L. (1991). *Intensive Interventions with High-Risks Youth: Promising Approaches in Juvenile Probation and Parole*. Monsey: Criminal Justice Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression : A social learning analysis*. New York : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanism of aggression, vol. 1, p. 1-40, dans R. G. Geen et E. I. Donnerstein (dir.), *Aggression : Theoretical and Empirical Reviews*. San Diego, CA: Academic Press.

- Barnosky, R. (2002b). *Washington state's implantation of aggression replacement training for juvenile offenders: preliminary findings*. Washington : The evergreen state college, Washington state institute for public policy.
- Belchis, J. K., & Harris, S. L. (1994). The use of multiple peer exemplars to enhance the generalization of play skills to the siblings of children with autism. *Child and Family Behavior Therapy, 16*, 1-25.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York : Mcgraw-Hill Book Company.
- Bonta, J. et S. J. Wormith (2007). Risk and need assessment, dans G. McIvor et P. Raynor (dir.), *Developments in social work with offenders*, Philadelphie (Pennsylvanie), Jessica Kingsley Publishers, p. 131-152.
- Brown, K., Atkins, M.S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 473-480.
- Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York : Wiley.
- Calame, R., & Parker K. (2003). *Aggression Replacement Training: A learning process for whole family*. New Perspective on Aggression Replacement Training, London, UK: Wiley.
- Capaldi, D. M., & G. R. Patterson (1996). Can violent offenders be distinguished from frequent offenders: Prediction from childhood to adolescence, *Journal of Research in Crime and Delinquency, 33*: 206-231.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire. (2003). *Le code d'éthique et de déontologie des administrateurs*. Manuscrit non publié.
- Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire (2010). *Rapport annuel 2009-2010*. www.centrejeunessedemontreal.qc.ca
- St-Jean, A. et Blain-Lamoureux, D. (2009). *Guide de soutien à la pratique : Suivi intensif différencié (SID)*. Manuscrit non publié.

- Cournoyer, L.-G., & Dionne, J. (2007). Efficacité du programme de probation intensive du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire : la récidive officielle. *Criminologie*, 40 (1), 155-184.
- Cooper, N., & Pennington, D. (1995). The attitudes of social workers health visitors and schools nursers to parental involvement in child protection case conference. *British journal of social work*, 25, 599-613.
- Desjardins, S. (2011). *Guide de soutien à la pratique : Suivi régulier différencié dans la communauté (SID)*. Manuscrit non publié.
- Des Lauriers, J., & Maisonneuve, D. (2006). Guide pour produire une auto-observation, outil clinique du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire. Manuscrit non publié.
- Des Lauriers et l'équipe de formation DSSSJC (2006). *L'approche cognitive-comportementale*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Manuscrit non publié.
- Des Lauriers, J., Laporte, C., & Pelissou, N. (2005). *Inventaire des risques et des besoins criminogènes*. Montréal: Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire
- Des Lauriers, J., Laporte, C., & Pelissou, N. (2005a). *Inventaire de personnalité Jesness*. Montréal: Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire.
- Dionne J., & Cournoyer, L.-G. (2006). Trajectoires délinquantes : la réadaptation est possible À certaines conditions. *PRISME*, 45, 206-217.
- Direction des services spécialisés et services aux jeunes contrevenants du CJM-IU. (2007). *Programme alternatives à la violence (PAV) : Cahier de l'animateur*. Manuscrit non publié.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Petit, G. S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1682.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Petit, G. S. (1997). Reactive and Proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youths. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 106, 37-51.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2007). *Aggression and Antisocial Behavior in Youth*. Handbook of Child Psychology.

- Dowden, C., & Andrews, D. A. (1999). Méta-analyse des résultats positifs obtenus dans le traitement de jeunes délinquants. *Forum - Recherche sur l'actualité correctionnelle*, 11 (2), 21-24.
- Duncan, C. P. (1953). Transfer in motor learning as a function of degree of first task learning and inter-task similarity. *Journal of Experimental Psychology*, 45, 1-11.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction : Principles and applications*. New York : Irvington.
- Ellis, H. (1965). *The transfer of learning*. New York : Macmillan.
- Epps, S., Thompson, B. J., & Lane, M. P. (1985). *Procedures for incorporating generalization programming into interventions for behaviorally disordered students*. Manuscrit non publié. Iowa State University at Ames.
- Eron, L. D. (2000). A psychological perspective. Dans V. B. Van Hasselt, & Hersen, M. (Ed.), *Aggression and violence : An introductory text* (pp. 23-39). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence, *Violence and victims*, 4:79-100.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence; early predictors and later life outcomes, Dans K.H. Rubin & D. Pepler, *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Farrington, D. P. (1997a). Predictors, causes and correlates of male youth violence, Dans M. Tonry, *Youth Violence and Crime Justice: An Annual Review*. Chicago : Chicago University Press.
- Farrington, D. P. (1997b). Early prediction of violent and non-violent youthful offending, *European Journal on criminal Policy and Research*.
- Farrington, D. P. (2006). Childhood risk factors and risk-focussed prevention. In Maguire, M., Morgan, R., & Reiner, R. (eds). *The Oxford Handbook of Criminology (4th ed.)* (1-62). Oxford: Oxford University Press.
- Farrington, D. P. and Welsh, B. C. (2007) *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Feindler, E. L., & Ecton, R. B. (1986). *Adolescent anger control : Cognitive-behavioral techniques*. New York : Pergamon.
- Feldman, P. (1994). *The Psychology of Crime*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fréchette, M., & Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Montréal : Gaétan Morin.
- Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle, vol. 18 Dans J. Strachey (dir.), *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London : Hogarth Press.
- Ford, D. H., & Urban, H. B. (1963). *Systems of psychotherapy*. New York : Wiley
- Gagne, R. M., Baker, K. E., & Foster, H. (1950). On the relation between similarity and transfer of training in the learning of discriminative motor tasks. *Psychological Review*, 57, 67-79.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Sciences et culture.
- Gendreau, P., & Goggin, C. (1996). *Principles of effective correctional programming*, Forum on Corrections Research, 8(3), 38-40.
- Gendreau, P., Goggin, C., & Fulton, B. (2000). Intensive supervision in probation and parole. Dans C. R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment* (195-204). Chichester: John Wiley.
- Gentry, W. D. (1970). Effects of frustration, attack and prior aggressive training on overt aggression and vascular processes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, p. 718-725.
- Gibbs, J. C. (1995). The cognitive-developmental perspective. Dans W. M Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction*. Boston : Allyn & Bacon.
- Goldstein, A. P. (1994). *The ecology of aggression*. New York : Plenum.
- Goldstein, A. P. (1999). *Low-level aggression: First steps on the ladder to violence*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (Eds.). (1997). *School violence intervention: A practical handbook*. New York : Guilford.
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1987). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., & Kanfer, F. H. (1979). *Maximizing treatment gains: Transfer enhancement in psychotherapy*. New York : Academic.

- Goldstein, A. P., & Keller, H. (1987). *Aggressive Behavior: Assessment and intervention*.
- Goldstein, A. P., & Brian, K. M. (2000). *Lasting change : Methods for enhancing generalization of gain*, Illinois, Champaign, Research press.
- Goldstein, A. P. & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training : A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., Irwin, M. J., McCartney, C., & Rubama, I. (1989). *Reducing delinquency: Intervention in the community*. New York : Pergamon.
- Gouvernement du Québec (2006). *Manuel de référence sur l'application de la LSJPA*. Manuscrit non publié.
- Haley, J. (1976). *Problem solving therapy*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior, vol. 1, p.65-133, Dans G. Comstock (dir.), *Public Communication and Behavior*. San Diego, ÇA : Academic Press.
- Henggeler, S. W., G. B. Melton, L. A. Smith, S. K. Schoenwald & J. H. Hanley (1993). Family preservation using multisystematic treatment: Along-term follow-up to a clinical trial with serious juvenile offenders, *Journal of Child and Family Studies*, 2:283-293.
- Hoffman, P. & Beck, J. L. (1980). Revalidating the Salient Factor Score: A Research Note. *Journal of Criminal Justice*, 8, 185-188.
- Hoge, R., Andrews, D. A., & Leschied, A. (1994). *Youth Level of Service/Case Management Inventory: YLS/CMI Manual*. Toronto: MultiHealth Systems.
- Hokanson, J. E. (1970). Psychological evaluation of catharsis hypothesis, In E. I. Megargee et J. E. Hokanson (dir.), *The Dynamics of Aggression*. New York: Harper & Row.
- Hollin, C. R. (1990). Outcome and evaluation and Success and failure. *Cognitive-behavioral interventions with young offenders. Psychology practitioner guidebooks*, New York: Pergamon, 110-152.
- Hollin, C. R. , Hepps, K. J., & Kendrick, D. J. (1995). *Managing Behavioural Treatment: Policy and Practice with Delinquent Adolescents*. London : Routledge.

- Horner, R. H., Dunlop, G., & Koegel, R. L. (Eds.). (1988). *Generalization and maintenance: Life-style changes in applied settings*. Baltimore : Brookes.
- Horner, R. H., Dunlop, G., & Wilcox, B. (1982). General case programming for community activities. In B. Wilcox & G. Bellamy (Eds.), *Design of high school programs for severely handicapped persons*. Baltimore: Brookes.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalyses*. New York : Norton.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, *14*, 13-24.
- Hupp, S. C., & Mervis, C. B. (1981). Development of generalized concepts by severely handicapped students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, *6*, 14-21.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Jesness, C. F. (1996). *The Jesness Inventory: Manual*. North Tonawanda, NY.
- Jung, S., Ruwana, E. & Lod, B. (1999). Risk Classification for Young Offenders. *Forum*, 23-25.
- Karli, P. (1987). *L'homme agressif*. Paris : Odile Jacob.
- Karoly, P., & Steffen, J. J. (Eds.) (1980). *Improving the long-term effects of psychotherapy*. New York : Gardner.
- Kauffman, J. M., Nussen, J. L., & McGee, C. S. (1977). Follow-up in classroom behavior modifications: Survey and discussion. *Journal of School Psychology*, *15*, 343-348.
- Keeley, S. M., Shemberg, K. M., & Carbonell, J. (1976). Operant clinical intervention: Behavior management or beyond? Where are the data? *Behavior Therapy*, *7*, 292-305.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York : Norton
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

- Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effect of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology*, 1, 451-476.
- Latimer, J., Dowden, C., Morton-Bourgon, K. E., Edgar, J., & Bania, M. (2003). *Le traitement des adolescents qui ont des démêlés avec la justice: Nouvelle méta-analyse*. Ottawa : ministère de la Justice du Canada, Direction de la recherche et de la statistique.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ : Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Manuel et guide d'utilisation 3^e édition. Montréal, École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1997b). *Les comportements violents chez les adolescents : phénomène, cheminement, personnes, prévention et traitement*. Colloques violences : cachées et tolérées, brisons les chaînes, Montréal, 22-23 mai 1997.
- Le Blanc, M., Langelier, S., & Levert, F. (1995). *MASPAQ. Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois Logiciel, Guide d'utilisation*. Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Grégoire, J., Proulx, J., & Trudeau-LeBlanc, P. (2002). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Québec : Gaétan Morin.
- Lipsey, M. W. (1992). Juvenile Delinquency Treatment: A Meta-Analysis Inquiry into the Variability of Effects. Dans T. D. Cooks, H. Cooper, D. S. Cordray, H. Hartman, L. V. Hedges, R. J. Ligth, T. A. Lovis & S. M. Mosteller (Eds.), *Meta-Analysis for Explanation : A Casebook* (83-117). New York : Sage.
- Lipsey, M. W. (1995). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? In J. McGuire (Ed.), *What works? Reducing reoffending* (63-78). New York : John Wiley.
- Lipsey, M. W., & Derzon, M. T. (1997). Effective Interventions of Serious Juvenile Offenders: A Synthesis of Research. Dans R. Loeber & D. P. Farrington (dir.). *Serious/Violent/Chronic Offenders*. Washington, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Study Group on Serious/Violent/Chronic Offenders.

- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1998). Effective Intervention of Serious Juvenile Offender; A Synthesis of Research. Dans R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (313-345). Thousands Oaks : Sage.
- Lipsey, M. W., Landenberger, N. A., & Wilson, S. J. (2007). Effects of Cognitive-Behavioral Programs for Criminal Offenders. *Campbell Systematic Reviews*, 6.
- Loeber, R. & Farrington, D. P. (2011). *Young Homicide Offenders and Victims: Risk Factors, Prediction, and Prevention from Childhood*. New York: Springer.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. & White, H. R. (2008). *Violence and Serious Theft: Development and Prediction from Childhood to Adulthood*. New York: Routledge.
- Loi sur la protection de la jeunesse*, Gouvernement du Québec, 1994.
- Loi sur les services de santé et les services sociaux*, Gouvernement du Québec, 1986.
- Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*, Lois du Canada 2002.
- Malcuit, G. (1977). *Terminologie en conditionnement et apprentissage*. Canada : Presses de l'Université de Québec.
- Mandler, G. (1954). Transfer of training as function of degree of response overlearning. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 411-417.
- Mandler, G., & Heinemann, S. H. (1956). Effect of over-learning of a verbal response on transfer of training. *Journal of Experimental Psychology*, 52, 39-46.
- Martinson, R. (1974). What Works? Questions and Answers About Prison Reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
- Miller, W. R. (1995). The ethics of motivational interviewing revisited. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, 345-348.
- Miller, W.R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York : The Guildford Press.
- Miller, W.R., & Rollnick, S. (2006). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement*. Paris : Interédition-Dunod.
- Motiuk, L.L., & Serin, R. (Éds.). *Compendium 2000 des programmes correctionnels efficaces*. Service Correctionnel Canada.

- Ollendick, T. H. (1996). Violence in youth: Where do we go from here? *Behavior Therapy*, 27, 485-514.
- Osgood, C. E. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York : Oxford University Press.
- Palmer, T. (1994). *A Profile of Correctional Effectiveness and New Directions for Research*. Albany : State University of New York.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 728-731.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *A social learning approach* (Vol. 4. Antisocial boys). Eugene, OR: Castilla.
- Pearson, F. S., Lipton, D. S., Cleland, C. M., & Yee, D. S. (2002). The effects of behavioral/cognitive-behavioral programs on recidivism. *Crime and Delinquency*, 48(3), 476-496.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte, coll. Repères, n°234.
- Prochaska, J.O., Nocross, J.C et Di Clemente, C.C. (1994). *Changing for Good*, New York : Avon Books, Inc.
- Rank, O. (1945). *Will Therapy*. New York : Knopf.
- Roger, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implication, and theory*. Boston : Houghton Mifflin.
- Ross, R. R., & Fabiano, E. A. (1985). *Time to think: A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offenders Rehabilitation*, Johnson City, Institute of Social Sciences.
- Roy, S. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp.154-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sherman, A. R., & Levine, M. P. (1979). In vivo therapies for phobic reactions, instrumental behavior problems and interpersonal communication problems. Dans A. P. Goldstein & F. H. Kanfer (Eds.), *Maximizing treatment gains*. New York : Academic.

- Shields, I. W., & Simourd, D. J. (1991). Predicting Predatory Behavior in a Population of Incarcerated Young Offenders. *Criminal Justice and Behavior* 18(2): 180-194.
- Simourd, L., & D. A. Andrews, (1994). Correlates of Delinquency: A Look at Gender Differences. *Forum on Corrections Research*, 6, 26-31.
- Skinner (1969). *Contingencies of Reinforcement : A Theoretical Analysis*. New York: Appleton-Century- Crofts.
- Statistique Canada (2010). *Tribunaux de la jeunesse, causes par type de jugement*. www.statcan.gc.ca
- Steiner, C., Wyckoff, H., Marcus, J., Lariviere, P., Goldstine, D., & Schwebel, R. (1975). *Readings in radical psychiatry*, New York: Grove.
- St-Jean, A., & Blain-Lamoureux, D. (2009). *Guide soutien à la pratique : Suivi intensif différencié (SID)*. Manuscrit non publié.
- Sullivan, H. S. (1953). *Conception of modern psychiatry*. New York : Norton.
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology : The Psychology of Learning*. New York : Teachers College Press.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- Underwood, B. J., & Schulz, R. W. (1960). *Meaningfulness and verbal behavior*. New York : Lippincott.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.
- Young, R. K., & Underwood, B. J. (1954). Transfer in verbal materials with dissimilar stimuli and response similarity varied. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 153-159.

ANNEXE I

Résumé du contenu des 9 séances du Programme alternatives à la violence du CJM-IU

Semaine 1 : Introduction

1. Établissement des objectifs du programme
2. Établissement des règles nécessaire au bon fonctionnement de l'activité clinique
3. Explication du déroulement des rencontres
4. Explication des points d'apprentissage
 - a) Les déclencheurs externes : évènement déclencheur de la colère
 - b) Les indices physiques externes et internes : manifestations physiologiques
 - c) Les techniques pour s'arrêter : respiration profonde, compte à rebours, reculer d'un pas, image plaisante
5. Modelage
6. Jeu de rôle et rétroaction
7. Explication du pav-log et de l'exercice pratique
8. Révision des buts et des règles de l'activité clinique

Semaine 2 : Les déclencheurs internes et l'autosuggestion

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication des points d'apprentissage
 - a) Les déclencheurs internes de la colère : pensée à la suite du déclencheur externe alimentant la colère
 - b) L'autosuggestion : courte phrase dite à soi-même afin de baisser sa colère
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction
5. Explication de l'exercice pratique et rappel du pav-log

Semaine 3 : L'anticipation

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication du point d'apprentissage : L'anticipation → prévoir les conséquences possibles à court, moyen ou long terme du geste violent
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction

5. Explication de l'exercice pratique et rappel du pav-log

Semaine 4 : Le cycle du comportement colérique

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication du point d'apprentissage
 - a) Le cycle du comportement colérique : gestes, paroles, attitudes déclenchant ta colère
 - b) Utilisation de l'anticipation pour briser le cycle du comportement colérique
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction
5. Explication de l'exercice pratique et rappel du pav-log

Semaine 5 : 1re alternative à la violence

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication du point d'apprentissage : se retirer d'une situation où moi et l'autre sommes en colère
 - a) Évalue si la situation risque de te causer des ennuis
 - b) Décide si tu veux te retirer de la situation
 - c) Tu t'en vas
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction
5. Explication de l'exercice pratique et rappel du pav-log

Semaine 6 : 2^e alternative à la violence

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication du point d'apprentissage : faire face à la colère d'autrui
 - a) Écoute la personne qui est en colère
 - b) Efforce-toi de comprendre ce que dit et ressent la personne en colère
 - c) Détermine si tu peux dire ou faire quelque chose pour régler la situation sans devenir un nouveau déclencheur
 - d) Si tu le peux, accepte la colère de l'autre personne
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction

5. Explication de l'exercice pratique et rappel du pav-log

Semaine 7 : 3^e alternative à la violence

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication du point d'apprentissage : Négocier
 - a) Décide si l'autre et toi êtes en mesure de discuter
 - b) Si non : tu utilises une autre alternative
 - c) Si oui : Écoutes attentivement ce qu'il a à te dire
 - d) Dis à l'autre ce que tu penses
 - e) Propose une solution satisfaisante pour les deux
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction

Semaine 8 : 4^e alternative à la violence

1. Révision de l'atelier précédent
2. Explication du point d'apprentissage : Exprimer sa colère
 - a) Décide si tu veux exprimer ta colère par des mots ou si tu veux utiliser une autre alternative
 - b) Si tu veux l'exprimer en mots, décide à quelle personne tu veux l'exprimer
 - c) Évalue si c'est le bon moment
 - d) Exprime ta colère en parlant au « je » et en décrivant le déclencheur si tu le connais
3. Modelage
4. Jeu de rôle et rétroaction

Semaine 9 : « Booster session » (1 mois après la séance 8)

1. Révision des 8 ateliers
2. Retour en groupe avec chacun des jeunes sur les situations de colère vécus depuis la dernière séance et jeu de rôle facultatif
3. Recueil des commentaires positifs et négatifs sur l'ensemble de l'activité clinique auprès de chacun des jeunes et des animateurs

ANNEXE II

Nom du parent : _____ Date : _____

Nom de l'enfant : _____

Instruction: En vous basant sur vos observations de la vie quotidienne, encerclez

- Le numéro 1 si votre enfant n'utilise jamais la technique.
- Le numéro 2 si votre enfant utilise rarement la technique.
- Le numéro 3 si votre enfant utilise quelquefois la technique.
- Le numéro 4 si votre enfant utilise souvent la technique.
- Le numéro 5 si votre enfant utilise toujours la technique.

	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
1. Votre enfant est capable d'évaluer si une situation risque de lui causer des ennuis.	1	2	3	4	5
2. Votre enfant est capable d'écouter une personne qui est en colère.	1	2	3	4	5
3. Votre enfant est capable d'accepter qu'une autre personne soit en colère.	1	2	3	4	5
4. Lors d'une dispute, votre enfant est capable de proposer une solution satisfaisante pour lui et pour l'autre.	1	2	3	4	5
5. Votre enfant est capable d'exprimer ses émotions en « mots » lorsqu'il est en colère.	1	2	3	4	5
6. Lorsque votre enfant exprime sa colère, il est d'abord capable d'évaluer si c'est le bon moment et le bon endroit pour le faire.	1	2	3	4	5

Nom: _____ Date : _____

Instruction: En te basant sur tes expériences de la vie quotidienne, encercles

- Le numéro 1 si tu n'utilises jamais la technique.
- Le numéro 2 si tu utilises rarement la technique.
- Le numéro 3 si tu utilises quelquefois la technique.
- Le numéro 4 si tu utilises souvent la technique.
- Le numéro 5 si tu utilises toujours la technique.

	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
1. Je suis capable d'appliquer une technique pour m'arrêter (respiration, pas de recul, compte à rebours, image plaisante).	1	2	3	4	5
2. Je suis capable de me retirer d'une situation qui risque de me causer des ennuis.	1	2	3	4	5
3. Je suis capable d'écouter une personne qui est en colère.	1	2	3	4	5
4. Je suis capable d'utiliser l'autosuggestion pour m'aider à me calmer.	1	2	3	4	5
5. Je suis capable d'accepter qu'une autre personne soit en colère.	1	2	3	4	5
6. Lors d'une dispute, je suis capable de proposer une solution satisfaisante pour moi et pour l'autre.	1	2	3	4	5
7. Je suis capable d'exprimer mes émotions en « mots » lorsque je suis en colère.	1	2	3	4	5
8. Lorsque j'exprime ma colère, je suis d'abord capable d'évaluer si c'est le bon moment et le bon endroit pour le faire.	1	2	3	4	5