

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
RÉSUMÉ	III
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Introduction	3
1.2 Une expérience éducative exceptionnelle	4
1.3 Ce qui touche les gens	6
1.4 Les intentions du guide-animateur (Bill)	8
1.5 Type de recherche approprié	10
1.6 Nos objectifs de maîtrise	14
CHAPITRE DEUXIÈME CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Référentiel d'une recherche-développement.....	15
2.2 Les concepts généraux	15
2.2.1 L'adolescence	16
2.2.2 La prévention	17
2.2.2.1 La prévention primaire	20
2.2.2.2 La prévention secondaire	25
2.2.2.3 La prévention tertiaire	25

2.2.3	La délinquance	26
2.2.3.1	Facteurs de risques.....	27
2.2.3.2	Difficultés de comportement et problèmes de comportement	28
2.2.3.3	Troubles de comportement	29
2.2.3.4	Criminalité	30
2.2.4	L'éducation non formelle	30
2.2.5	Liens avec le PFEQ	33
2.2.5.1	Compétences transversales	33
2.2.5.2	Domaines généraux de formation	40
CHAPITRE TROISIÈME CADRE MÉTHODOLOGIQUE		46
3.1	Définition de la recherche-développement	46
3.2	Les phases de la recherche-développement	50
3.2.1	Phase 1 : Origine de la recherche	50
3.2.2	Phase 2 : Référentiel	51
3.2.3	Phase 3 : Méthodologie	52
3.2.4	Phase 4 : Opérationnalisation	52
3.2.5	Phase 5 : Résultats	53
CHAPITRE QUATRIÈME RÉSULTATS		55
4.1	Introduction	55
4.2	Origine de la recherche	55
4.2.1	Problème à résoudre	55
4.2.2	Idée de développement	56
4.2.3	Questions	57
4.2.4	Question et objectifs de recherche	58
4.2.5	Intérêts	58

4.3 Référentiel	59
4.3.1 Recension des écrits : Les fondements théoriques du produit	59
4.3.1.1 L'estime de soi et la motivation	59
4.3.1.2 La perception de sa compétence personnelle (<i>self-efficacy</i>)	62
4.3.1.3 Valoriser les différences	66
4.3.1.4 Le dialogue	69
4.3.1.5 Éthique de la responsabilité citoyenne	71
4.3.1.6 Le transfert des apprentissages	74
4.3.2 Élaboration de l'idée	75
4.3.2.1 L'estime de soi.....	76
4.3.2.2 La perception de sa compétence personnelle (<i>self-efficacy</i>) ...	79
4.3.2.3 La valorisation des différences	82
4.3.2.4 Le dialogue	84
4.3.2.5 L'éthique citoyenne	87
4.3.2.6 Le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne	90
CONCLUSION	93
RÉFÉRENCES	99

INTRODUCTION

Enseignante en adaptation scolaire et sociale au secondaire, nous tentons dès le début de l'année scolaire de créer un lien de confiance avec nos élèves. Nous essayons de créer un lien d'attachement qui favorisera la réussite de nos élèves, leur développement personnel, leur estime d'eux-mêmes et leur motivation pour maximiser leur évolution durant l'année scolaire. Ainsi, habitée par ces préoccupations professionnelles, nous réalisons avec nos élèves diverses activités éducatives chaque année. En 2007, nous avons vécu une activité extraordinaire avec notre groupe d'élèves, une expérience éducative dans un musée : la Vieille prison de Trois-Rivières.

C'est à l'occasion de cette sortie que nous avons trouvé l'inspiration de ce projet de recherche dans le cadre de notre maîtrise. Nous avons donc pris la décision de transformer cette expérience en la formalisant avec les outils de la recherche-développement pour qu'elle devienne une activité scolaire de prévention de la délinquance. À travers les nombreuses questions soulevées par notre projet de réaliser une recherche sur ce sujet, la question fondamentale s'est dégagée : quelles sont les bases théoriques d'un produit qui pourrait répondre efficacement au besoin de promotion de saines habitudes de vie dans le but de prévenir la délinquance à l'adolescence?

Dans le cadre de ce mémoire, nous présenterons ce qu'est la recherche-développement et nous expliquerons pourquoi nous nous sommes attardée aux deux premières phases de ce type de recherche. Ces deux phases sont « Origine de la recherche » et « Référentiel ». Nous compléterons avec une ébauche du dispositif qui sera développée dans une recherche ultérieure. L'origine de la recherche est présentée dans le premier chapitre, que nous avons intitulé « Problématique », pour faire le lien avec cette manière habituelle de présenter un mémoire en éducation. Dans le deuxième chapitre, que nous avons intitulé « Cadre théorique », on trouvera les définitions des concepts généraux qui sont liés à la pertinence du programme de prévention qui fait l'objet de cette recherche.

L'adolescence, la prévention, la délinquance et l'éducation non formelle seront les concepts généraux définis, et quelques sous-concepts liés à ceux-ci seront abordés. Les fondements théoriques du produit que nous souhaitons développer seront aussi présentés dans le but de bien situer les assises de cette recherche-développement. Dans le troisième chapitre, nous présentons ce qu'est la recherche-développement et nous faisons le lien avec nos objectifs de recherche. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de cette recherche. Nous reprenons donc les grandes lignes de la recherche-développement et nous précisons ce que nous avons réalisé. Il y a deux parties importantes dans ce chapitre sur les résultats. La première est la présentation des six concepts ciblés comme étant le fondement des activités principales du dispositif. Ces six concepts sont l'estime de soi, la perception de sa compétence personnelle, la valorisation des différences, le dialogue, l'éthique citoyenne et le transfert des apprentissages. La deuxième partie importante du quatrième chapitre est la présentation de l'élaboration de l'idée. Pour expliquer ici cette « idée » générale du produit, nous précisons que le programme de prévention de la délinquance sera composé d'une douzaine d'activités pédagogiques qui reposent sur des objectifs clairement définis et bâtis à partir des concepts généraux de cette recherche-développement et des fondements théoriques du produit.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Nous enseignons à des élèves ayant des besoins particuliers et qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement. Nous sommes préoccupée par la réussite scolaire de nos élèves et, donc, par les facteurs qui l'influencent tels que la motivation, le climat de la classe, leur niveau d'autonomie et leurs habitudes de vie. Ainsi, nous devons consacrer notre temps et notre énergie, lorsque nous sommes en classe, à guider, à accompagner, à encourager et à nourrir chaque élève en ce qui a trait au savoir, au savoir-être et au savoir-faire, tout en tenant compte des différents besoins de chacun. Si leur réussite scolaire demeure notre priorité, nous sommes également très préoccupée par leur développement personnel.

En début d'année scolaire, nous trouvons primordial d'accorder du temps à ceux que nous accompagnerons dans ce voyage de huit mois pour les connaître le plus possible. Le lien d'attachement qui se crée, entre nos élèves et nous, nous permet de les comprendre davantage et ainsi, de maximiser la pertinence de nos interventions auprès d'eux. Nous croyons profondément que plus nous connaissons nos élèves, plus nous pouvons les aider. Nous avons ce souci d'ouvrir notre esprit à leur réalité de jeunes « poqués » et nous voulons qu'ils le sentent. Nous atteignons notre objectif en ouvrant des discussions sur des thématiques générales telles que la société, la famille, la santé et les amis. Viennent ensuite les échanges où nos élèves partagent volontairement leur vécu personnel. Nous parlons de relations dysfonctionnelles avec les parents et la fratrie et de situations familiales heureuses. Nous parlons aussi de vécu en famille d'accueil ainsi que de certains problèmes comme la dépendance à l'alcool, à la drogue, au jeu, à Internet et à la sexualité. Nous discutons de l'importance d'avoir des rêves et des ambitions, mais

aussi de l'importance de faire des efforts pour les réaliser. Sans être moralisatrice, nous questionnons ouvertement, nous essayons de favoriser l'ouverture face à la diversité des gens et des opinions en démontrant que chaque personne a un vécu différent et que notre philosophie de vie, nos valeurs, nos choix de vie et nos comportements y sont étroitement liés. Il est primordial pour nous de réaliser ces discussions dans un climat de respect mutuel, d'écoute et d'accueil. Cet exercice, réalisé en début d'année, fait en sorte qu'un climat de confiance et de respect s'installe et permet à chacun de se sentir unique, accepté et valorisé dans sa différence, quelle qu'elle soit. Discuter avec les élèves, tenter de faire de la prévention sur divers sujets tabous, favoriser leur confiance en eux et développer leur estime personnelle, aider ceux-ci non seulement à accepter, mais bien à valoriser les différences de tout un chacun sont des priorités qui nous habitent depuis le début de notre carrière d'enseignante en adaptation scolaire.

C'est habitée de ces préoccupations professionnelles que nous sommes allée vivre avec un groupe d'élèves une expérience éducative dans un musée : la Vieille prison de Trois-Rivières.

1.2 Une expérience éducative exceptionnelle

Lors de cette sortie scolaire à la Vieille prison de Trois-Rivières, nous avons vécu avec nos élèves une visite qui nous a inspiré le projet de transformer cette expérience en la formalisant avec les outils de la recherche-développement pour qu'elle devienne une activité scolaire de prévention de la délinquance. Nous présentons d'abord ici l'expérience que nous avons vécue.

Le guide-animateur de la visite de la Vieille prison de Trois-Rivières, prénommé Bill, a profité du cadre de cette visite pour faire de la prévention auprès des jeunes, notamment parce qu'il a lui-même vécu des problèmes de délinquance qui ont eu des conséquences

malheureuses sur sa vie. Tout au long de la visite avec nos élèves, nous avons été fascinée de voir l'effet que produisait Bill sur ceux-ci.

Pour ce qui est du contenu de cette visite, dans un premier temps, on entre dans la Vieille prison et Bill se présente sur un ton humoristique en disant : « Mon nom est Bill, je suis "Français"; c'est pas mon faute je suis né de même! » Tous les élèves rient et le trouvent très sympathique! L'animateur à la carrure imposante et aux cheveux longs ajoute : « Suivez-moi mes *coconuts*! Roule! Roule! Roule! » Avec le sourire aux lèvres, tous les jeunes s'empressent de suivre le personnage dans cette aventure.

La visite débute à l'entrée de la Vieille prison, où on nous explique comment se déroulait l'accueil au temps jadis. C'est à ce moment que commencent les allées et retours entre ce qui se passait dans ces lieux et ce qui se passe maintenant dans une prison. Il faut dire que notre guide est passé par cette étape de l'emprisonnement à quelques reprises dans sa vie. Il raconte comment on devient un numéro, comment on perd son identité en devenant un détenu comme un autre et à quel point on perd la notion de choix. Il assure qu'au moment où l'on franchit la porte de la prison (ce que nous venions de faire), à cet instant, on ne choisit plus qui on est, comment on s'habille, ce que l'on fait, ce que l'on mange, à quelle heure on se couche, etc. Ainsi débute la visite!

La deuxième étape de la visite se déroule au « *Bull-pen* », cellule entourée de barreaux où les prévenus étaient logés en attendant leurs sentences. Ainsi, dans un petit espace, on entasse les élèves et on ferme la grille pendant que Bill est à l'extérieur et raconte comment ça se passait au début du siècle dans cette prison tout en comparant la situation avec la réalité d'aujourd'hui. Il explique la différence entre les termes « prévenu » et « sentenced » et insiste sur la capacité d'accueil du « *Bull-pen* » qui, à cause de la surpopulation carcérale, est toujours dépassée. Avec humilité, il raconte aux élèves l'état lamentable dans lequel il se trouvait lorsqu'il était dans un lieu comme celui-là et qu'il attendait sa sentence. Une seule toilette pour l'ensemble des « prévenus », sans murs

pour pouvoir s'isoler des autres dans les moments plus gênants... À cette époque, Bill était dépendant de l'héroïne, une drogue qui rend très malade le dépendant qui en cesse la consommation. Vomissements, diarrhées, muscles complètement endoloris, courbatures, frissons, maux de tête et acuité auditive décuplée sont des symptômes qui empêchent littéralement le dépendant de bouger! Ainsi, tout au long du parcours, selon les ailes que nous visitons dans la Vieille prison, Bill raconte des anecdotes parfois plus rigolotes, mais toujours avec humilité et pertinence. Les thèmes de la solitude, du succès, de la gloire, de la consommation, de la dépendance, de la famille, des amis, de la dépression, de l'intimidation, de la tristesse et du suicide sont abordés tour à tour.

Finalement, la visite se termine dans une petite salle où l'on comprend enfin pourquoi Bill a vécu tant de misère. Il nous raconte d'où il vient et comment il a grandi. Il parle ouvertement de ses racines familiales, qu'il qualifie de « fuckées » par la présence de haine et de mépris, la surprotection de sa mère, la violence que lui a fait subir son unique frère aîné et l'absence de son père « *gambler* ». Il nous parle de l'intimidation dont il était victime au primaire, du sentiment d'inconfort et d'incompréhension qu'il ressentait perpétuellement, de sa rage intérieure, toujours contenue... jusqu'à ce que tout éclate! Il raconte qu'il a trouvé refuge dans la consommation, qu'il s'est fait des amis beaucoup plus vieux que lui et qu'il s'est fait renvoyer de plusieurs écoles secondaires. S'ensuit un bref résumé des années les plus difficiles de sa vie, mais aussi des dix années de travail dans le milieu musical comme gérant de production auprès des plus grands artistes de renommée internationale comme Stevie Ray Vaughn, Dire Straight, Sting et Elton John. Ainsi, on comprend que la richesse et la vie *jet set* n'apportent pas le bonheur! Le tout se termine par le récit de son rétablissement et les moyens que Bill a pris pour ne pas retomber dans la délinquance et le malheur. Il parle alors de l'importance de s'accepter soi-même, de s'estimer soi-même, de respecter les autres, de vivre dans la gratitude et la reconnaissance des valeurs de l'autre, de valoriser les différences, de développer le sens des responsabilités et l'autonomie. Il parle aussi de la compassion et de l'engagement envers la société, surtout envers les « poqués ».

1.3 Ce qui touche les gens

Au début de notre projet de recherche, nous avons eu l'occasion de discuter avec des gens qui avaient fait la visite et nous avons recueilli leurs commentaires. Nous avons aussi discuté avec le guide-animateur concernant ses objectifs et ses intentions lorsqu'il faisait faire une visite.

Nous proposons ici de présenter certains témoignages écrits que Bill a reçus de la part de visiteurs qui ont été touchés par l'expérience.

Quelques témoignages reçus par courriel :

Thank you for the tour of the old prison on Friday. Your story was powerful in that place. You gave a human voice to the suffering of the incarcerated. We really have not come that far. You are an inspiration. You are also very scholarly in your understanding of the history of Trois-Rivières. Hope you stick with your communication and culture program. The academy (universities) could use your powerful and unique voice. (Krista Francis-Poscenta)

Just wanted to send out a test email to see if this connects and also to thank you for an amazing tour of the prison this afternoon with my two girls. We have been talking about it since and I was trying to bring through some of the points you were really trying to make to them. I appreciated your heart and passion and your message. Honestly this was the best tour of any facility that I have ever taken. You were excellent and I know you are impacting many lives for the positive as a result. I am really hoping we can work something out to get you to Ottawa. I do know between you and I we could put something together as I know you would have an incredibly positive message to pass on. (Andrew Nicholls)

Je tiens à te remercier de la visite guidée que tu as fait [*sic*] avec notre groupe. Ce fut une expérience remarquable qui a touché tout le monde du groupe! Tu as su nous toucher et nous faire réfléchir.

Je suis heureuse que tu aies dit à mes jeunes que c'est bien d'être différent. Cela m'a pris quelques années à le comprendre après mon secondaire et je débute tout juste à vivre ma vie selon mes principes et valeurs, car j'essayais toujours de plaire aux autres. Alors merci d'avoir semé la graine de la

différence déjà dans leur adolescence. Cela leur permettra certainement de pouvoir devenir des adultes fiers d'être ce qu'ils sont et d'être différents!
 Ils n'ont parlé que de la visite depuis notre départ de Trois-Rivières! Le but était de marqué [sic] leur esprit! Nous l'avons atteint!!!!!!!!!!!!
 Merci beaucoup! (Carolanne Tremblay)

I was happy the way things happened that week. I was happy for different reasons with each one of my students. But I specially kept in mind how lucky I was to be there that night when we met you. You brought to my life the "cojones" (ha, ha) of standing up for who I am and sharing that with people. I'm more of what I show and I promise to God (I pray a lot) and myself that from now on, I'll be proud of having a Spanish accent and being different of all them, a good reason for me to set myself free. (Berenice Huerta)

Des témoignages semblables ont été publiés sur le site Internet Tripadvisor :

At the end of the tour, Bill, our English speaking excon [sic] guide, left us with a positive inspirational message much needed after vividly recounting the misery of life in this prison.

Fairly interesting place; however I have to admit that without our tour guide, this visit might have been a much more plain one. The English-speaking guide - Bill - is supposedly a former prisoner himself. He breathed life in this tour with his showmanship, anecdotes, attitude, lively and witty banter, and re-telling of his personal prison experiences. Caution - don't know what our impressions would have been with a less talented presenter. As it is - definitely worth a visit, and the price of admission is well within reason.

Our tour guide Bill did an amazing job. We were very lucky that it was a small group of us, the tour was given in French but were very lucky that Bill spoke English and took time to answer our questions during the tour and gave us time afterwards to go over anything we didn't understand after in English. His firsthand account with jail and stories made it so much better. His honesty and personality make the tour. Two thumbs up! It was amazing.

Bill a reçu plusieurs témoignages et commentaires par la poste, provenant de parents, d'intervenants, d'enseignants et même d'étudiants qui tenaient à manifester par écrit leurs émotions. À l'unanimité, les gens écrivent avoir été touchés, enchantés, ébranlés et agréablement surpris! Les gens font des confidences de toutes sortes et livrent des

expériences de leur vie pour expliquer les émotions qu'ils ont ressenties lors d'un discours de Bill.

1.4 Les intentions du guide-animateur (Bill)

Nous avons demandé au guide-animateur de nous expliquer ses « intentions » (que nous qualifierions d'intentions éducatives) lors de l'animation de ces visites. Voici ce qu'il nous a partagé. Les objectifs qu'il se donne visent à prévenir la délinquance chez les jeunes. Ces objectifs viennent d'une réflexion sur ce qui l'a mené à devenir lui-même un jeune délinquant. Il s'est interrogé sur ce qui aurait pu changer le cours de son existence et, à partir de ses réflexions, il a établi ses objectifs.

Il affirme d'emblée que nos jeunes sont importants et qu'ils ont un potentiel immense qu'ils sous-estiment. Il souhaite que les adolescents qu'il sensibilise comprennent que le bonheur ne réside pas dans le matériel, dans les biens de consommation, dans les sensations extérieures que peuvent procurer toutes sortes de stimulants. Il insiste sur le fait que tout le monde peut s'améliorer et devenir un meilleur être humain, qu'il ne faut surtout pas se fier aux apparences, mais plutôt s'appliquer à connaître une situation ou une personne avant de porter un jugement. Bref, il espère ouvrir les esprits, faire réfléchir, permettre aux gens d'accueillir leurs propres différences et celles des autres et, surtout, leur faire réaliser le besoin de se connaître en tant qu'individu unique pour pouvoir découvrir leurs forces personnelles et s'estimer comme être unique au monde, qui peut partager aux autres.

Il souhaite éviter au plus de jeunes possibles de passer par un chemin aussi pénible que celui qu'il a traversé. Il clame qu'il a fait bien assez d'erreurs pour tous les adolescents qu'il rencontre, et donc, que ceux-ci n'ont pas à refaire les siennes! Il s'est donné ce mandat de sensibiliser les jeunes et les moins jeunes pour faire du bien autour de lui. Il dit qu'il a fait souffrir assez de gens dans sa vie et qu'il veut maintenant faire du bien au

plus grand nombre de personnes possible. Il souhaite un monde meilleur, une société plus juste, où non seulement l'acceptation, mais bien la valorisation des différences serait des valeurs véhiculées par tous. Il a pris 46 ans de sa vie avant de commencer à remplir un vide intérieur d'une profondeur qu'il avait lui-même insoupçonnée. Laissons-le expliquer lui-même :

Lorsque je m'interroge sur les situations que j'ai vécues, je me rends compte que cette souffrance était souvent une conséquence de mes actes et donc, que j'aurais pu éviter plusieurs d'entre elles. À partir de mes expériences de vie, je veux démontrer aux jeunes l'importance de réfléchir à ce que l'on fait et aux répercussions engendrées par nos comportements. Si, lorsque j'étais jeune, on m'avait appris à réfléchir sur ce qui m'appartient et ce qui ne m'appartient pas, ce sur quoi j'ai du pouvoir et ce sur quoi je n'en ai pas, la vie aurait été plus facile! Je veux donc sensibiliser les jeunes à l'importance de s'interroger sur ce que l'on pose comme geste et sur ce que l'on ressent.

Si les jeunes, tout comme les moins jeunes, étaient conscients de la différence que chacun d'eux peut faire dans ce monde et si chacun d'eux exerçait les changements personnels qu'il peut faire, nous aurions sans doute un monde meilleur. Nous avons tous la possibilité de changer les choses pour le mieux. Conscientiser l'adolescent à faire de son mieux et à être une meilleure personne de jour en jour, et lui donner le goût de s'investir dans une telle démarche peut seulement qu'apporter du positif, tant pour la personne en tant que telle que pour son entourage.

On ne choisit pas d'où l'on vient, mais on choisit où on va! Les seules limites que l'on a, ce sont les limites que l'on s'impose! Donnez-vous un objectif, prenez les moyens pour les atteindre. Par l'explication de ce que j'ai dû faire pour me rétablir et par les exemples concrets d'objectifs que je me suis donnés et les moyens que j'ai pris pour y arriver. Tant au niveau intellectuel, sportif, créatif, émotionnel et personnel que professionnel, nous sommes les acteurs de notre réussite! Il s'agit de donner le meilleur de soi en toutes situations. S'améliorer à l'école, dans un sport pratiqué ou dans une activité pratiquée c'est bien, mais s'améliorer en tant que personne, c'est encore mieux! Lorsque l'on s'améliore en tant qu'individu, ce sont toutes nos tâches, nos relations et ce que nous entreprenons qui en bénéficieront, car on produit ce que l'on est.

À partir de l'activité vécue avec notre groupe d'élèves, à partir et de ce que nous avons compris des intentions du guide-animateur et, surtout, des effets que nous avons pu

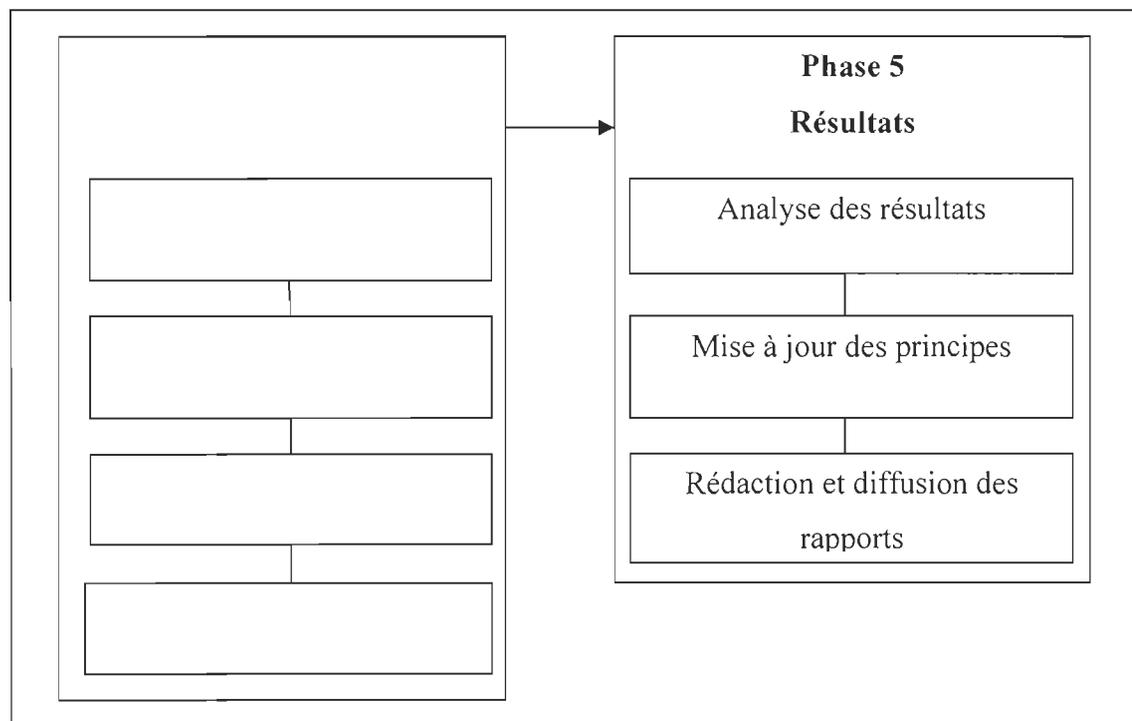
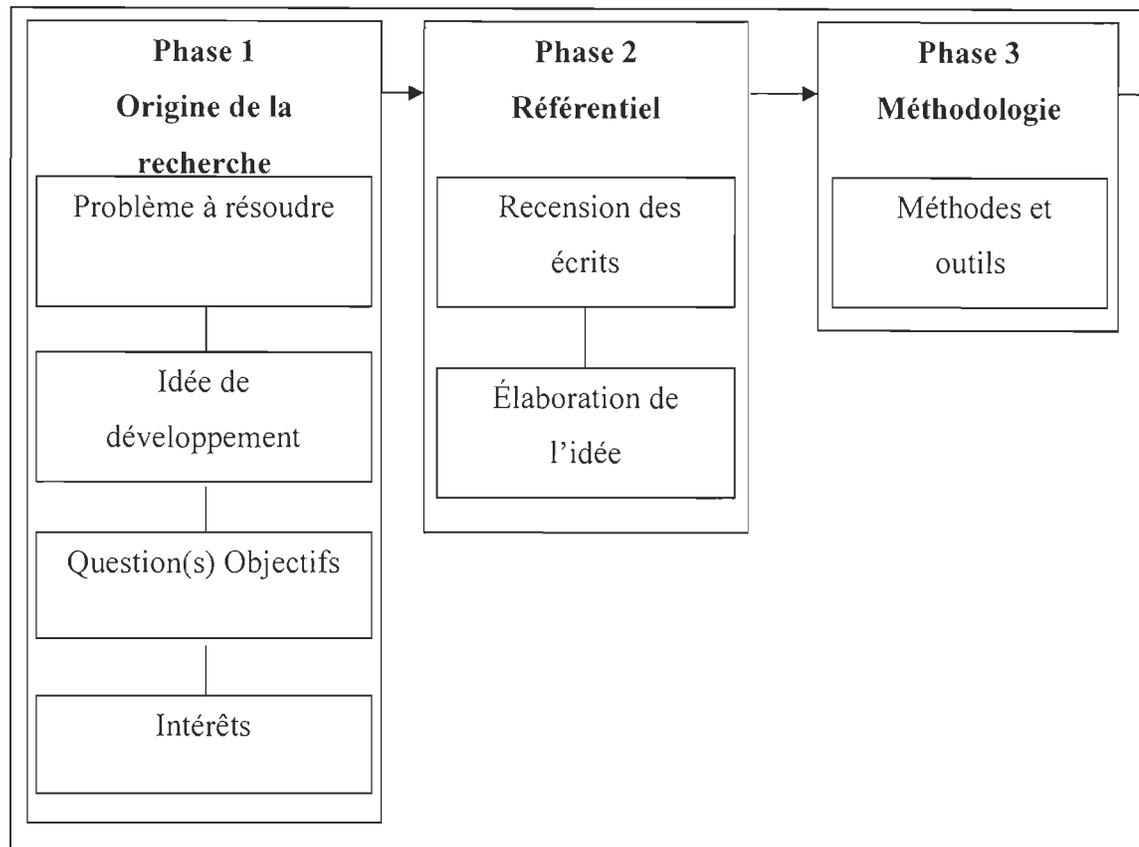
constater en particulier sur les adolescents, nous avons décidé de réaliser une recherche de second cycle pour élaborer un programme de prévention de la délinquance en le fondant solidement sur des bases théoriques pertinentes. C'est là l'essentiel de notre problématique.

1.5 Type de recherche approprié

Nous avons rapidement constaté que les adolescents à qui nous enseignons ont un grand besoin d'apprendre ce que Bill veut leur enseigner. Suite à ce constat, nous avons décidé de nous pencher sur la manière de proposer le développement d'un projet en éducation avec des élèves du secondaire sans que ce projet fasse partie d'un programme disciplinaire comme tel. Il s'agissait donc d'imaginer, de concevoir et de réaliser un programme significatif pour les élèves et facile à utiliser par les enseignants et les autres intervenants à l'école.

Ainsi, en réalisant une recherche dont le but était de développer un nouveau produit, le type « recherche-développement » s'est naturellement imposé. En effet, tel que le mentionnent Loïse et Harvey (2007), la recherche-développement vise naturellement à développer soit du matériel, soit un outil, soit un concept ou un produit : « [l']objectif premier [est] de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (p.46). Dans le cas de notre recherche, la situation locale est la prévention de la délinquance à l'adolescence, tandis que le produit final sera un programme de prévention à l'intention de tout corps professionnel travaillant auprès d'adolescents. Ainsi, chacune des étapes proposées par ce type de recherche venait répondre à une étape que nous devions réaliser pour atteindre notre objectif de maîtrise, soit l'élaboration d'un programme de prévention de la délinquance sous forme d'outil pédagogique.

Le schéma ci-dessous représente les trois premières phases de la recherche-développement et le tableau suivant, les deux dernières phases.



En ayant recours à ce type de recherche, nous devons élaborer les origines de notre projet de recherche en expliquant le problème à résoudre et l'idée de développement du produit, tout en présentant les questions de recherche, les objectifs de celle-ci ainsi que les intérêts portés au domaine d'étude ciblé. Par la suite, nous devons présenter le référentiel par la recension des écrits et l'élaboration de l'idée du produit. Dans notre cas, l'élaboration du référentiel se faisait en deux parties distinctes : les concepts généraux qui situent notre recherche et les fondements théoriques du produit. L'explication de la méthodologie devait être faite par la proposition des méthodes et des outils auxquels nous devons recourir. La phase d'opérationnalisation présenterait la conception de l'objet et la réalisation de celui-ci. La dernière phase consisterait à la diffusion des résultats suite aux mises à l'essai et aux divers ajustements apportés en fin de processus.

1.6 Nos objectifs de maîtrise

La réalisation complète d'une recherche-développement est une tâche très imposante. Le cheminement est long et ardu. C'est pour cette raison que dans le cadre de notre maîtrise, nous nous limiterons à la réalisation des phases 1 et 2 du processus de recherche-développement, c'est-à-dire l'« Origine de la recherche » et le « Référentiel ». Nous avons le projet de réaliser les phases suivantes lors de notre recherche doctorale.

Ainsi, nos objectifs de recherche se traduisent par la construction des bases théoriques du produit à développer en cherchant à identifier les principes d'action généraux et les éléments essentiels d'un programme de prévention de la délinquance d'en le but d'en bâtir un éventuellement.

Par la suite, notre projet doctoral consistera à réaliser les dernières étapes du processus de recherche-développement, soit les phases « Opérationnalisation » et « Résultats ».

CHAPITRE DEUXIÈME

CADRE THÉORIQUE

2.1 Référentiel d'une recherche-développement

Dans un premier temps, il est important de mentionner ici que dans le cadre d'une recherche-développement, on parle de « référentiel » plutôt que de « cadre conceptuel », de « cadre théorique », ou de « cadre de référence », qui sont les expressions généralement utilisées pour nommer cette partie d'un mémoire. Comme l'indiquent Harvey et Loiselle (2009), la recherche-développement propose une terminologie différente dans le but de minimiser les risques de confusion liés à la phase « conceptualisation du produit ». De plus, il importe de spécifier que le positionnement théorique doit s'inscrire dans un système de référence, car les divers éléments du produit sont fondés en référence à des concepts et à des théories.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre recherche porte sur le développement d'un outil qui servira à prévenir la délinquance chez les adolescents par la promotion de saines habitudes de vie. Suivant cette thématique, les concepts d'adolescence, de prévention, de délinquance et d'éducation non formelle seront définis pour bien situer les assises de notre recherche.

2.2 Les concepts généraux

Les définitions de concepts généraux permettent de montrer la pertinence du programme de prévention développé dans le cadre de cette recherche. Plusieurs distinctions seront présentées, entre autres sur le plan des types de prévention et sur les sous-concepts liés au concept de délinquance, de même que ceux liés au concept d'éducation non formelle. De plus, la présentation des divers concepts généraux permet de clarifier spécifiquement

l'objet de la recherche. Nous ferons donc la lumière sur les concepts d'adolescence, de délinquance, de prévention et d'éducation non formelle.

2.2.1 L'adolescence

L'adolescence est sans aucun doute l'une des périodes difficiles de la vie, un passage obligé dans la construction de son identité en tant que personne entière. Selon David Le Breton (2008), l'adolescent doit faire le deuil de son enfance. Pour franchir ce laborieux passage obligé, en demeurant le plus équilibré possible, l'adolescent devra soit maintenir son goût de vivre, soit l'acquérir s'il est absent tout en renforçant son sentiment de soi consistant. L'auteur pense aussi que cette étape de la vie confronte l'individu à une imposante vague d'émotions.

De son côté, Philippe Jeammet (2007) affirme que cette période de la vie qu'est l'adolescence demeure, pour plusieurs personnes, la plus difficile à vivre si on la compare aux autres étapes que l'on franchit durant notre vie. Processus laborieux pour les adolescents, mais aussi difficile à vivre pour leurs parents, les enseignants, les éducateurs et en fait, pour toutes personnes gravitant autour de l'adolescent. On souhaite rester dans le confort de la jeunesse tout en ayant le désir d'être un jeune adulte. Cette quête d'identité chez l'adolescent provoque d'innombrables situations conflictuelles dans ses propres schèmes de pensée, mais aussi dans ses relations avec les autres. Ainsi, l'adolescence demeure une période de questionnement qui peut être laborieuse tant pour le jeune que pour ses parents. Les croyances sont chamboulées, les intérêts intellectuels et les liens affectifs changent, l'autorité est remise en question, et l'idéal que l'enfant s'était fait de ses parents s'effrite ou se brise littéralement. Si cette période de remise en question se termine généralement par un réel épanouissement, elle peut s'avérer plus ardue pour certains jeunes. N'ayant pas tous le même tempérament, le même environnement familial, les mêmes valeurs et les mêmes capacités d'adaptation, certains

adolescents traverseront cette étape difficilement, c'est-à-dire qu'un certain nombre d'entre eux développeront des troubles d'adaptation et/ou de comportement.

L'adolescence est une phase qui demeure une grande préoccupation pour les enseignants du secondaire qui, de par leur profession, non seulement côtoient ces élèves, mais agissent aussi en tant que guides et bien souvent en tant que modèles pour eux. Concernés par la situation, les enseignants tentent pour la plupart d'encadrer, de guider et d'aider les élèves du mieux qu'ils peuvent, et ce, avec les ressources qu'ils ont. Par contre, même si une bonne partie du corps professoral est conscientisée et bien intentionnée face à l'accompagnement des jeunes dans leur développement personnel, le manque de temps et de ressources fait en sorte que les actions concrètes sont limitées. Les parents, souvent débordés, délaissent leur rôle en se disant que l'école fera cette partie du travail. Si un programme de prévention était proposé dans les écoles, un programme adapté aux besoins des adolescents, les enseignants se sentiraient sans doute mieux outillés pour intervenir.

2.2.2 La prévention

Dès le début de la recension des écrits, le concept de prévention s'est manifesté comme un enjeu majeur à définir afin de situer l'objet spécifique de cette recherche. Retenons, dans un premier temps, la définition du dictionnaire de Legendre qui soutient que la prévention est « un processus mettant en cause un ensemble de mesures prises en vue d'inhiber ou d'annuler les facteurs causant l'inadaptation scolaire et sociale » (Legendre, 2005, p. 1072). Le dictionnaire de Legendre rappelle aussi qu'il y a trois types de prévention : la prévention primaire, la prévention secondaire et la prévention tertiaire. Les concepts de prévention secondaire et tertiaire seront abordés plus loin. Mentionnant ici l'objectif d'inhiber ou d'annuler certains facteurs d'inadaptation, et ce, sur les plans scolaire et social, cette définition donne beaucoup de sens au programme à développer dans notre recherche.

De plus, nous retenons que, selon Potvin (2012), la prévention du décrochage scolaire chez les adolescents en situation d'inadaptation est primordiale pour plusieurs raisons. Premièrement, le temps passé sur les bancs de l'école au cours de l'enfance et de l'adolescence est énorme, ce qui est peu négligeable lorsque l'on pense au bien-être de nos jeunes. Deuxièmement, la société moderne valorise tellement l'importance des études que le décrochage constitue souvent un handicap pour l'avenir du jeune. Troisièmement, il y a de nombreuses conséquences négatives associées à l'échec scolaire, à la démotivation et au décrochage scolaire. Quatrièmement, la souffrance, pouvant même mener à la détresse des enfants et des adolescents en difficulté scolaire, est aussi identifiée comme une problématique qui doit faire l'objet d'une prévention systématique en milieu scolaire. Et cinquièmement, puisque l'auteur évoque la possibilité que l'école devienne un lieu privilégié de paix pour les enfants et les adolescents en difficulté, la pertinence de faire de la prévention en milieu scolaire est encore plus marquée.

À cet effet, nous ajouterions que certains auteurs tels que Bond et Compass (1989), Cowen (1986), Evan (1994), Roberts et Peterson (1984) insistent sur le fait qu'il est nécessaire d'opter pour une approche préventive visant à intervenir auprès des jeunes afin de les aider à développer leur potentiel et à se prémunir contre des difficultés d'adaptation sociale et scolaire.

En consultant diverses publications, une distinction nous est apparue importante à faire entre les concepts de prévention et de promotion. Dans un ouvrage paru en 1993, Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier soutiennent que l'objectif premier de la prévention est sans contredit la réduction de l'incidence des problèmes. C'est en travaillant à la réduction des facteurs de risques ainsi qu'en prenant en considération les conditions pathogènes qu'on pourra atteindre notre objectif. Par ailleurs, ces mêmes auteurs affirment que la promotion serait un concept principalement axé sur la croissance du bien-être de la personne ou de la collectivité. La promotion se traduit par

l'accroissement des facteurs de robustesse, tout comme des conditions qui favorisent la santé mentale.

Pour Delorme (1986), il semblerait que l'on soit aujourd'hui en présence de deux grands courants de prévention; une prévention issue d'une mentalité curative axée sur le contrôle des individus potentiellement inadaptés, et une prévention plus large et davantage dans la ligne de la promotion parce qu'elle est orientée sur l'éducation et la formation des individus.

Ces auteurs considèrent les deux concepts de prévention et de promotion comme complémentaires. Cette idée diffère de la vision de Fréchette (1993) et de Lehmann (1993), pour qui il ne fait aucun doute que le concept de promotion est inclus dans celui de prévention. En effet, dans Blanchet et al. (1993), on note qu'en ce sens, tout comme Vitaro, Dobkin, Gagnon et Leblanc (1994), Fréchette (1993) considère que la prévention comprend les actions liées à la promotion, qui sont tournées vers le bien-être tant de l'individu que de son groupe d'appartenance, en plus d'être jumelée à un travail constant ayant pour finalité d'améliorer les conditions de vie ainsi que l'ensemble des facteurs qui influencent le sentiment de mieux-être. Elle identifie comme première stratégie d'intervention préventive, les compétences acquises ainsi que la consolidation de l'individu dans sa globalité. On comprend, à la lecture des propos de ces auteurs, qu'il faut prendre en considération deux aspects importants et agir à deux niveaux lorsqu'on parle d'interventions préventives et promotionnelles. D'une part, il faut intervenir pour modifier l'environnement stressant en s'attaquant aux facteurs de risque (prévention); d'autre part, il semble essentiel d'investir des efforts pour renforcer la capacité de l'individu à faire face aux difficultés, pour ainsi développer chez celui-ci des facteurs de robustesse (promotion). Nous retenons ici l'idée que notre projet devra viser non seulement à prévenir la délinquance, mais aussi à promouvoir de saines habitudes de vie qui mènent à la résilience, à l'équilibre de vie et au bonheur.

Dans cette perspective, les auteurs Guitouni et Normand-Guérette (1996) affirment qu'en termes d'approche préventive, l'aide que l'on prodigue à un jeune apprenant pour qu'il développe sa résistance face à tout ce qui est extérieur à lui et qu'il renforce son identité devient un critère incontournable. Tout cela dans le but que l'enfant acquière l'assurance, la confiance et le courage nécessaires pour atteindre ses objectifs personnels et surmonter les embûches qui se trouveront sur son passage. Cette assistance de l'adulte permettra aussi l'acquisition chez le jeune d'une plus grande capacité à affronter des situations stressantes, en plus de le rendre plus apte à réagir et   s'adapter aux contraintes qui parsèment le quotidien. Il s'agit en fait de minimiser sa vulnérabilité pour qu'il trouve finalement la force intérieure qui lui permettra d'affronter les influences extérieures.

L'utilisation du terme « renforcement de l'identité » fait référence à l'identité qui constitue, chez l'enfant et l'adolescent, une force interne qui s'accroît et qui l'aidera à affronter les difficultés, les stress et les frustrations quotidiennes, tout en favorisant son indépendance par rapport au sentiment d'acceptation ou d'appréciation des autres.

2.2.2.1 La prévention primaire

Dans le dictionnaire de Legendre (2005), on dit que « la prévention primaire, appelée aussi prévention première, est une prévention davantage génerale que les préventions secondaire et tertiaire » (p. 1073). Il l'associe à la prévention précoce, mais ne la réduit pas à celle-ci. La prévention primaire pourrait aussi être qualifiée de tentative pour limiter l'incidence de certaines problématiques dans une population donnée, par exemple, si l'on tentait de réduire la progression des cas d'une maladie, ou encore, si l'on tentait d'atténuer le stress dû à un certain environnement. En d'autres mots, « l'ensemble des activités bénéficiant à des groupes de personnes pour améliorer la qualité de la vie, de la santé génerale de la population ciblée » constitue de la prévention primaire (Legendre, 2005, p. 1073).

Selon le Comité de Santé mentale du Québec (1985a), l'objectif premier de la prévention primaire serait de réduire les impacts des nouvelles problématiques qui surviendraient dans l'environnement indirect ou direct de l'enfant. On pourrait traduire en d'autres termes que l'on veut minimiser les problèmes de santé mentale qui pourraient apparaître dans un futur proche ou éloigné. Cette courte définition est étroitement liée à notre projet de recherche.

Dans la recension des écrits sur le sujet, nous avons été frappés par le fait que, lorsque l'on parle de perspective de prévention primaire, il y a une visée de promouvoir une compréhension des mécanismes du développement de la santé psychologique et physique des jeunes, et ce, toujours en ayant pour objectif qu'ils disposent des moyens pour faire face aux exigences et aux stress de la vie quotidienne. Par exemple, Guitouni (1987) soutient qu'en entraînant des enfants bien portants à développer leurs habiletés et leurs capacités psychosociales, on renforce leur identité en utilisant une approche préventive. Il devient très clair que cette prévention doit être basée sur l'éducation, la formation et la promotion de la santé. Enfin, lorsqu'on parle de prévention et de promotion, on s'adresse aussi aux jeunes qui ne présentent pas de difficultés particulières, mais qui ont aussi besoin d'être guidés pour renforcer leur identité afin de prévenir certaines difficultés, d'être soutenus dans leur cheminement vers un plus grand équilibre de vie et vers une maturité affective.

Cette importance de la prévention primaire est de plus en plus reconnue dans les recherches en éducation et dans les politiques gouvernementales. Il semble que ce soit toutefois un travail de longue haleine! En effet, en 1979, la revue *Santé mentale au Canada* consacrait un numéro sur le thème de la prévention primaire suite à un symposium qui s'était tenu à Toronto en 1978. Au cours de la même année, le ministère de l'Éducation du Québec (1979) publiait son énoncé de politique et son plan d'action et proposait des mesures générales et spécifiques de prévention (primaire et secondaire) de l'inadaptation scolaire. En 1980, un colloque international qui avait comme thématique

centrale la prévention s'est tenu à Montréal. En 1981, le *Journal of primary prevention* était créé aux États-Unis et, en 1985, le Comité de la santé mentale du Québec publiait un avis intitulé « La santé mentale. Prévenir, traiter et réadapter » (1985b).

Au début des années 90, on a assisté à une résurgence des préoccupations en matière de prévention au Québec. En 1991, dans le rapport Bouchard, on décrit la situation des jeunes Québécois comme étant inquiétante et on propose des mesures qui relèvent à la fois de la prévention primaire et de la prévention secondaire. En 1992, dans la Politique de la santé et du bien-être du Québec, la première stratégie énoncée est de favoriser le renforcement du potentiel des personnes en insistant sur la primordialité d'accroître la prévention. Le ministère de l'Éducation du Québec (1992) indique dans son plan d'action sur la réussite éducative l'importance d'une action préventive à la maternelle et à l'école primaire. En 1991 et 1992, deux recensions d'écrits sont effectuées sur des programmes de prévention et de promotion (Carignan, 1992; Malo, 1991). En 1993, l'ouvrage *La prévention et la promotion en santé mentale* (Blanchet et al., 1993) est issu des travaux d'un groupe d'experts rattaché au Comité de la santé mentale du Québec.

Par ailleurs, si plusieurs écrits recensés soulignent l'importance de la prévention primaire, il peut sembler paradoxal de constater que, lors d'une recension des écrits sur la prévention de la délinquance juvénile, seulement 9 des 228 études récentes d'intervention visaient des enfants avant qu'ils posent des gestes délinquants (Tremblay & Craig, 1995). Ce qui signifie que 219 études réalisées en matière de prévention ont été produites après l'apparition de comportements délinquants. Cet exemple illustre fort bien l'effort à investir pour mettre en action des interventions véritablement axées sur la prévention primaire.

Ainsi, il semble que l'objectif d'investir dans la prévention et la promotion chez les élèves soit un but fixé par plusieurs instances, malgré le fait que l'on dénote l'absence de programme de prévention ayant pour but d'intervenir avant le développement de certains

comportements. Pourtant, la prévention est un travail constant où plusieurs variables jouent un rôle non négligeable. Dans Rae-Grant (1979), on peut lire que selon Bloom (1968), la prévention se divise sous deux différents aspects. Il s'agit premièrement de maximiser tous les efforts déployés pour changer complètement le milieu qui pourrait générer de l'anxiété. Deuxièmement, il s'agit de réaliser l'ensemble des efforts nécessaires pour accroître les capacités de l'individu à accepter et à résoudre à ses problèmes. Les auteurs Houde et Saucier (1990) ont répertorié trois collègues, Webster, Heyland et Legg (1990), qui rappellent que ces deux éléments de base du concept de prévention se retrouvent dans les définitions d'Albee (1979) et du *Report of the Prevention Task Panel* (1978). Ainsi, la conception du renforcement de l'identité est importante :

[...] parce qu'un enfant, même s'il a une très grande confiance en lui, s'il ne sent pas aussi qu'il a le pouvoir d'agir ou d'atteindre ses objectifs, il ne réussira pas à aller de l'avant, à évoluer et à entrevoir tout ce qu'il lui est possible d'acquérir dans sa vie. Plus l'identité d'une personne devient forte, plus elle se sent à la hauteur, plus elle sent qu'elle dispose d'un pouvoir, mais pas du pouvoir autoritaire d'imposer ou de réagir, plutôt du pouvoir de dire qu'elle est quelqu'un, qu'elle a des droits, qu'elle assume ses responsabilités, qu'elle a la capacité de vivre et d'être égale aux autres (Guitouni & Normand-Guérette, 1993, p. 11).

La notion de renforcement de l'identité, omniprésente dans les définitions du concept de prévention, confirme la pertinence de s'y attarder. À cet effet, Purkey (1970) souligne à son tour que l'élève qui vit des expériences répétées d'échecs se verra négativement et celui qui réussit bien augmentera les attitudes positives envers lui-même. Ces résultats indiquent que le jeune a tendance à se valoriser ou à se dévaloriser en fonction de l'évaluation et de l'appréciation que l'on fait de ses performances, d'où la nécessité de renforcer l'identité de chaque individu sans toutefois se baser sur ses résultats académiques.

Guitouni (1987) et Gohier (1989) proposent d'amener les élèves à faire la distinction entre ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Cette manière de relativiser permet aux apprenants de réaliser qu'ils peuvent s'accorder une valeur indépendamment, en quelque sorte, de ce qu'ils font dans leurs travaux académiques. Les performances à l'école, le jugement des autres ou la comparaison avec autrui ne devraient pas être les fondements de la valeur d'une personne. Pour leur part, Vitaro et ses collaborateurs précisent que les programmes de prévention primaire correspondent « aux efforts d'intervention avant les premières manifestations des problèmes de comportement, ainsi [qu'à] la promotion des compétences personnelles et sociales chez tous les enfants et adolescents, en particulier chez ceux exposés aux facteurs de risque » (1994, p. 51). Ces résultats de recherche seront certainement au fondement de l'élaboration de notre projet, notamment parce que nous comprenons l'importance d'intervenir avant les premières manifestations des problèmes de comportement et de promouvoir les compétences de chacun, individuellement, afin de rendre les jeunes conscients de leur potentiel.

Selon ces mêmes auteurs, ce qu'on peut déplorer, c'est que très peu d'efforts soient investis dans le transfert des habiletés dans les situations de la vie courante, ce qui semble diminuer considérablement l'efficacité des programmes de prévention répertoriés.

Dans les écrits recensés, nous avons trouvé d'autres principes d'action liés à la prévention primaire. Ainsi, on suggère de rencontrer les parents et d'impliquer les différents acteurs pouvant être concernés par cette prévention, par exemple, les enseignants, les éducateurs spécialisés, les travailleurs sociaux, les intervenants en toxicomanie, les intervenants en santé, etc.

2.2.2.1 La prévention secondaire

La prévention secondaire est plus complexe que la prévention primaire; elle requiert davantage de temps, de ressources et d'organisation. Nommée aussi prévention seconde, la prévention secondaire est, quant à elle, une prévention dite partielle et curative qui vise « la lutte contre l'aggravation, l'extension et la récurrence de certains troubles » (Legendre, 2005, p. 1073). On dit qu'elle prend la forme « d'un dépistage, d'un suivi et d'un traitement des sujets étant déjà en situation d'inadaptation, afin d'en arriver à leur réinsertion dans un milieu normal » (Legendre, 2005, p. 1073).

Par ailleurs, pour des auteurs comme Vitaro, Dobkin, Gagnon et Leblanc (1994), les programmes de prévention secondaire se caractérisent généralement par « des efforts d'intervention dès les premières manifestations, encore mineures, des troubles de comportement (désobéissance, crises intempestives, agressivité) ou dès la manifestation des signes avant-coureurs » (p. 51).

Selon le Comité de la Santé mentale du Québec (1985a), « la prévention secondaire quant à elle a pour objectif de diminuer la prévalence des problèmes par un dépistage précoce, avant que les ravages ne soient survenus, et par la thérapie, c'est-à-dire par le traitement d'un problème ou d'une pathologie afin d'éviter qu'ils ne progressent » (p. 149).

2.2.2.3 La prévention tertiaire

La prévention tertiaire ou troisième s'adresse aux gens qui sont déjà dans un processus de réadaptation. Elle vise à « consolider les apprentissages déjà faits et à diminuer les effets de problèmes ou de pathologies » (Legendre, 2005, p. 1073) dans le but de réussir cette réadaptation.

Selon le Comité de la Santé mentale du Québec (1985a), « le dernier niveau de prévention concerne la prévention tertiaire qui cherche à amoindrir les effets ou les séquelles d'une pathologie » (p. 149).

À la lumière de ces définitions des trois catégories de prévention, il est évident que le programme de prévention de notre projet de recherche reposera sur le concept de prévention primaire, car il s'agit vraiment de promouvoir de saines habitudes de vie dans le but de renforcer l'identité des jeunes afin de mieux les outiller face aux stress de la vie.

2.2.3 La délinquance

Les concepts de délinquance, de troubles de comportement, de troubles de la conduite ou de difficultés de comportements sont liés à une même problématique, mais pour bien comprendre le phénomène de la délinquance, il est nécessaire de faire une certaine clarification conceptuelle.

Selon Brunelle, Plourde et Tremblay (2005), la délinquance se qualifierait comme étant « un mode de vie caractérisé par des délits répétés, c'est-à-dire des actions dont les lois prévoient des sanctions par une peine » (Brunelle et al., 2005, p. 30). Abondant dans le même sens, le Legendre (2005) explique que la délinquance se caractérise par un « ensemble d'actes allant à l'encontre des lois, des règles et des règlements » (p. 361). On poursuit en affirmant que du point de vue de l'adaptation scolaire, la délinquance se traduit par un « comportement de nature antisociale dont l'augmentation de la fréquence et de l'intensité crée un plus grand besoin d'intervention directe et préventive » (p. 361).

Dans L'Encyclopédie Canadienne, Donnelly & Robb (2006) affirment que la délinquance est un comportement de nature antisociale dont l'augmentation de la fréquence et de l'intensité crée un plus grand besoin d'intervention directe et préventive.

On ajoute qu'en sciences sociales, « la délinquance juvénile concerne principalement les actes qui sont commis par des mineurs et qui sont définis et évalués comme déviants et asociaux d'après les normes juridiques ou sociales, et qui sont généralement le résultat d'un apprentissage » (Donnelly, M., & Robb, J., 2006).

Il est intéressant de prendre en compte que la délinquance serait le résultat d'un apprentissage. Si tel est le cas, il nous faut mettre au point des outils qui aideront les jeunes à porter un regard critique sur ces apprentissages négatifs afin de les remplacer par des apprentissages d'autres comportements positifs.

Dans la définition juridique tirée d'un article dans *Historica Canada*, les auteurs Vaz & Baron (2012) précisent qu'« un “délinquant juvénile” ou un “jeune contrevenant” est un jeune âgé de 12 à 17 ans qui, à la suite d'une action en justice, est trouvé coupable d'avoir enfreint la législation criminelle et qui est dès lors sujet à des peines fixées par un tribunal de la jeunesse ». Par ailleurs, l'expression « délinquance juvénile » est attribuée au phénomène de la délinquance chez les personnes d'âge mineur.

2.2.3.1 Facteurs de risques

Dans le dictionnaire de Legendre (2005), on peut lire qu'une multitude de facteurs peuvent être associés à la délinquance : « [...] les problèmes scolaires, la tension familiale ou l'indifférence de la part des membres de la famille, l'alcoolisme et la criminalité des parents, la faiblesse du milieu socioculturel, le dysfonctionnement ou le dispersement de la famille, le manque de supervision ou de discipline de la part des parents ou encore, la consommation de drogues ou d'alcool » (Legendre, 2005, p. 361).

Par ailleurs, il peut être pertinent de souligner que la délinquance semble plus présente chez les garçons que chez les filles, et ce, même si depuis les dernières années, on assiste à une hausse de la délinquance chez les adolescentes.

La délinquance est un concept qui est traité selon différentes approches. L'approche comportementale a pour intérêt le comportement observable de l'individu en regard aux événements engendrés par son environnement. Dans Legendre (2005), on dit que « l'intervention vise à changer le comportement inadéquat par un comportement plus adapté en modifiant les conditions qui le précèdent et les conséquences qui le suivent » (p. 1411). Toutefois, il est important de mentionner que, depuis plus d'une quinzaine d'années, on met l'accent sur le comportement observable comme tel en le liant aux contingences de l'environnement. Ainsi, le comportement est vu comme l'apprentissage d'un ensemble de réponses inadéquates. À ce sujet, le modèle comportemental « tient de plus en plus compte des variables "cognitives" de l'individu vivant des difficultés comportementales. On a d'ailleurs assisté à la mise au point d'interventions "cognitivo-comportementales" qui visent à modifier les comportements d'un élève en tenant compte de ses stratégies et des habiletés de résolution de problème » (Poliquin-Verville & Royer, 1992 dans Legendre, 2005, p. 1411).

Toujours dans Legendre (2005), on dit que l'approche humaniste, quant à elle, « insiste sur l'autodétermination, l'épanouissement personnel et l'auto-évaluation. Elle considère que les jeunes ont naturellement un potentiel de croissance qui tend à s'actualiser et qu'en situation de relations interpersonnelles significatives et saines, ils trouveront leurs propres solutions aux difficultés affectives ou comportementales qu'ils peuvent vivre » (p. 1411).

2.2.3.2 Difficultés de comportement et problèmes de comportement

Une nuance doit être faite entre les expressions « Difficultés de comportement » et « Problèmes de comportement ». Selon Potvin (2012), le concept de problème de comportement est parfois utilisé dans le même sens que le concept difficulté de comportement. En effet, lorsque l'on parle d'élèves à risque, on suggère que les difficultés sont liées à une situation particulière, qui pourrait être désignée comme

transitoire. Toutefois, un élève qui présenterait des difficultés majeures dans divers domaines de sa vie simultanément, par exemple sur les plans social, familial, personnel et scolaire, serait qualifié d'élève ayant des troubles de comportement. Enfin, les élèves ayant des difficultés ou des problèmes de comportements sont qualifiés d'élèves à risques, contrairement aux élèves ayant des troubles de comportement.

2.2.3.3 Troubles de comportement

On dit qu'un adolescent ayant des troubles de comportement est un « élève dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant un ou une spécialiste des services complémentaires au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, est caractérisé par des comportements agressifs ou destructifs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années ou par des comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant de l'autorité » (MEQ, 2000, p. 7). Enfin, les paroles ou les gestes inappropriés entraîneraient une réprobation sociale.

Selon Potvin (2012), les élèves ayant des troubles de comportement sont catalogués comme tels, puisque les difficultés d'adaptation majeures avec lesquelles ils vivent quotidiennement affectent divers niveaux de leur vie. Parmi les multiples troubles possibles, on dénote trois principaux troubles de comportement que l'on remarque en milieux scolaires : les troubles de conduites (TC), le trouble oppositionnel par provocation (TOP) et le trouble de déficit d'attention/d'hyperactivité (TDAH).

À la lueur de ces définitions, quelques questions se posent : est-ce qu'un jeune ayant des troubles de comportement est un jeune délinquant? Peut-on affirmer qu'un adolescent ayant des difficultés comportementales est un délinquant? À ce sujet, il semble que

l'expression « difficultés de comportement » soit réservée à ce que la taxonomie du MEQ définit comme des troubles de comportement de type réactif. Le terme délinquance serait réservé à ce que le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) définit comme des troubles de conduites, de type mal socialisé agressif (Pelsser, 1989 dans Legendre, 2005, p. 1410-1411).

2.2.3.4 Criminalité

Il importe d'expliquer ce à quoi renvoie le concept de criminalité. Ce phénomène surgit généralement à la suite de comportements délinquants. Lorsqu'un jeune présente des comportements délinquants, il arrive qu'il soit en groupe ou en gang. S'ensuit alors la criminalité associée aux comportements de ces groupes sociaux. Selon le dictionnaire de Legendre (2005), la criminalité est l'« ensemble des infractions commises par certains membres d'un groupe social sur un territoire déterminé pendant une période précise. [...] Pour réduire cette criminalité, des programmes de prévention du tagage et de l'intimidation ont été mis sur pied » (Legendre, 2005, p. 313). Plusieurs phénomènes ont été répertoriés comme étant des éléments déclencheurs qui favoriseraient la criminalité chez les jeunes. Parmi ceux-ci, on trouve les difficultés économiques, scolaires et familiales, les diverses formes de discriminations, l'alcoolisme et la toxicomanie ainsi que les troubles d'adaptation, les troubles affectifs et les troubles psychiques.

Naturellement, la mise sur pied d'un programme de prévention visant à enrayer les troubles de comportement touchera de près la criminalité chez les jeunes.

2.2.4 L'éducation non formelle

Selon Poizat (2002), l'éducation non formelle désigne l'ensemble des activités éducatives réalisées en dehors d'un cadre scolaire. Un programme de prévention par la promotion de saines habitudes de vie passe inévitablement par de l'éducation non

formelle, puisqu'il ne s'agit pas d'une action formelle de l'acte d'enseignement dans un établissement d'enseignement.

L'UNESCO définit en ces termes l'éducation non formelle :

[...] toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'éducation formelle. L'enseignement non formel peut donc être dispensé autant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et peut s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale (UNESCO, 1997).

Cette définition s'appuie sur les travaux de Carron et Carr-Hill (1991) qui définissent l'éducation non formelle comme étant « un procédé (*device*) de caractérisation des activités éducatives mises en œuvre en dehors du contrôle ou de la régulation du système scolaire bureaucratique » (p. 20).

Bibeau (1989) affirme que « l'éducation non formelle recèle une série d'expériences éducatives véhiculant des propositions diversifiées d'actes éducatifs, tant dans leur mode de programmation, de réalisation que d'encadrement des clientèles au plan des contenus véhiculés et des objectifs poursuivis. Leur seul trait commun, échapper aux exigences les plus caractéristiques des systèmes formels d'éducation » (p. 60). Selon le Cedefop (2004), « l'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant, les résultats acquis de l'apprentissage non formel peuvent donc être validés. L'apprentissage non formel est parfois décrit comme apprentissage semi-structuré. » Cette définition rejoint celle de La Belle (1982), pour qui l'éducation non formelle constituerait « toute activité éducative systématique organisée mise en œuvre en dehors du système formel en vue de promouvoir des types spécifiques d'apprentissage à des sous-groupes particuliers ».

D'autres auteurs, Coombs, Prosser et Ahmed (1973), définissent « toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établis et destinés à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiable » comme étant l'éducation non formelle. Le fait d'organiser et de structurer les apprentissages ou activités, d'identifier le public cible, d'établir des objectifs ayant un but éducatif et le fait de pouvoir réaliser ces apprentissages ou activités à l'extérieur du système éducatif

Il devient par contre nécessaire d'établir la différence entre l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Selon La Belle, l'éducation informelle serait « un processus permanent par lequel chacun acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des attitudes et des imprégnations, tirées des expériences quotidiennes et de l'exposition à l'environnement » (La Belle, 1982, p. 159-161).

Le Cedefop (2004) affirme que les apprentissages qui découlent des activités de la vie quotidienne, n'étant ni organisés ni structurés, définissent le concept d'apprentissage informel. En effet, de tels apprentissages ont généralement un caractère d'apprentissage non intentionnel chez l'apprenant. En fait, l'éducation informelle concerne des activités d'instruction non-structurées (Evans, 1981). Cet auteur suggère que « le processus d'apprentissage est un processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement. La plus grande partie des connaissances et des savoirs faire qu'acquiert un individu dans son existence se fait dans son environnement non-structurée au moyen de ce mode d'éducation ». Toutes actions ou activités quotidiennes non-structurées font donc partis de l'éducation informelle.

L'ensemble des définitions présentées ici permettent de comprendre le cadre éducatif de notre objet de recherche. Si l'on veut s'en tenir à une définition simple et précise, et qui colle bien à notre projet, on peut rappeler celle du dictionnaire de Legendre : « une activité éducative structurée, mais non scolaire définit le concept d'éducation non formelle » (Legendre, 2005, p. 517).

2.2.5 Liens avec le PFEQ

2.2.5.1 Compétences transversales

Les enseignants connaissent l'importance des compétences transversales prescrites depuis le renouveau pédagogique dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) les définit comme étant « transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école » (MELS, 2001a, p. 12). On dit aussi qu'« elles correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2001b, p.33). Toujours selon le MELS (2001b), on comprend que les compétences transversales jouent un rôle important en consolidant par le réinvestissement dans les situations courantes de la vie, et ce, justement à cause de leur caractère transversal. Ainsi, elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires.

Comme il y a plusieurs types de compétences transversales, nous choisissons de présenter ici seulement celles qui sont directement en lien avec le projet de prévention de la délinquance.

Premièrement, il y a les compétences d'ordre intellectuel qui font référence à des attitudes pouvant être représentées par l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort, ou encore, le souci de la rigueur. On comprend que leurs fondements reposent sur le plaisir d'apprendre, le désir de réussir, le besoin d'autonomie et la créativité. Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons les compétences « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique » et « Mettre en œuvre sa pensée créatrice ». Selon le MELS, « la démarche de résolution de problèmes s'étend à toutes les sphères de l'activité humaine » (MELS, 2001a, p. 18). Tel que nous pouvons le lire dans le PFEQ, on est tous les jours confronté à des situations qui exigent de faire

des choix, d'évaluer plusieurs solutions. Il devient donc des plus pertinent de développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations, surtout lorsque l'enjeu est important. La compétence « Résoudre des problèmes » est l'habileté qui est en cause dans cette situation. Par ailleurs, l'évolution de la compétence devrait se traduire comme suit selon le MELS :

Au secondaire, l'élève explore un éventail élargi de pistes de solution dont il parvient à évaluer l'intérêt par anticipation. Conscient qu'il existe plus d'une stratégie possible, il apprend à mesurer les avantages et les inconvénients de chacune avant de sélectionner celle qui lui paraît la plus appropriée, compte tenu des ressources dont il dispose. Il établit de nouveaux liens entre les différents contextes dans lesquels il fait appel à la résolution de problèmes, notamment les contextes disciplinaires. Dans sa recherche d'une solution efficace, il approfondit son analyse en ayant recours à la confrontation de points de vue et à la remise en question, et en établissant des liens avec des problèmes déjà résolus. Prenant conscience de ses propres ressources, il développe l'habileté à personnaliser ses démarches et à les gérer de façon autonome (MELS, 2001b, p. 39).

Dans une société pluraliste comme la nôtre, de nombreuses opinions et valeurs souvent divergentes cohabitent, et pour cette raison, on ne peut sous-estimer le jugement critique. Cet exercice suppose que nous ayons la capacité de passer outre tous les types de préjugés ou d'idées préconçues, l'expression d'une opinion provenant bien souvent d'un simple jugement fait fit d'une analyse simpliste. Ainsi, sur quoi reposent notre jugement et nos opinions? Tout individu devrait être en mesure d'établir des enjeux, de considérer des faits, d'en évaluer l'exactitude et de les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Pour y arriver, il doit y avoir un exercice d'exploration, de confrontation de points de vue diversifiés et de recherche d'arguments, et l'on doit recourir à certains critères.

À l'adolescence, on aspire à s'affirmer, à débattre de ses convictions et à en faire reconnaître la légitimité. Si les expressions « j'aime » et « je n'aime pas » sont largement utilisées, on ne peut toutefois pas affirmer que l'adolescent rend

nécessairement un jugement critique chaque fois qu'il émet une opinion. En effet, si les jeunes sont portés à simplifier leur argumentation, un fait ou une situation, il est important qu'ils en viennent à être de plus en plus aptes à saisir la complexité de certains enjeux.

En somme, la compétence « Exercer son jugement critique » a pour but d'« étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées et toutes faites » (MELS, 2001a, p. 20).

« Mettre en œuvre sa pensée créatrice » est la dernière compétence d'ordre intellectuel qui sera utile pour l'élaboration de notre projet. Cette compétence « s'exerce dans tous les secteurs de l'activité humaine et suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion des émotions parfois contradictoires. Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problèmes » (MELS, 2001a, p. 22).

Pour faire face à l'imprévu, pour gérer l'ambiguïté de certaines situations, pour nous adapter à de nouvelles conditions ou pour relever divers défis, nous avons recours à la compétence « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » plus souvent que ce que nous pouvons le croire de prime abord. De nombreuses situations suscitent la créativité à différents degrés. Parce qu'elle permet d'« anticiper des issues possibles, [d'] imaginer des scénarios, [de] trouver des façons inédites d'aborder une situation et [de] concevoir de nouvelles façons de faire » (MELS, 2001b, p.42), cette compétence sera actualisée dans le programme de prévention.

Toujours dans le PFEQ, on affirme que « L'école peut faire en sorte de canaliser le besoin d'affirmation des adolescents en valorisant l'initiative, l'audace et l'inventivité,

et en leur permettant de sortir des sentiers battus. Elle doit constituer un milieu souple et ouvert où l'expression des différences trouve sa place » (MELS, 2001b, p. 42). Plusieurs activités seront basées sur cette compétence dans notre projet afin de maximiser le développement des ressources mobilisantes dans le déploiement de celles-ci.

Deuxièmement, il y a les compétences d'ordre personnel et social qui sont primordiales à développer à l'adolescence, puisqu'elles

[...] sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide (MELS, 2001a, p. 31).

Les compétences « Actualiser son potentiel » et « Coopérer » seront privilégiées dans l'élaboration du contenu du programme de prévention, car elles sont primordiales dans le processus de renforcement de l'identité. Pour maximiser son potentiel, il importe de bien se connaître et de vouloir explorer ses capacités. L'élève doit apprendre à connaître qui il est, ce qu'il aime, ce qu'il veut. En identifiant ses valeurs, ses goûts, ses préférences et ses croyances, l'élève évolue et actualise son potentiel. C'est d'ailleurs dans la mesure où « l'on est capable de découvrir ses forces et ses limites, de cerner ses aspirations et ses besoins et d'identifier les moyens de les combler que l'on apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre développement » (MELS, 2001b, p. 48).

Au secondaire, les jeunes sont à une étape cruciale de leur développement. Celle-ci se caractérise, entre autres, par la quête d'autonomie, par la modification du rapport à l'autorité, qui souvent se manifeste par l'opposition, par le besoin d'affirmation de soi ainsi que par le besoin d'appartenance à un groupe. Cette période de questionnement marque la nécessité pour eux de connaître qui ils sont vraiment. Toutefois, cette conscience de soi et de son potentiel est fortement marquée par l'appartenance sociale,

culturelle et spirituelle et par les valeurs qui y sont véhiculées. À l'adolescence, il est impératif de devoir apprendre à reconnaître l'influence des autres sur nos valeurs, sur nos comportements, sur nos attitudes et sur nos choix. Comme cette étape de la vie est marquée par une sensibilité particulière à la pression des pairs ainsi que par l'influence qu'ils peuvent eux-mêmes exercer sur leur entourage, nous devons favoriser la persévérance, l'autonomie, la créativité, la motivation et le questionnement.

Selon le MELS, « l'école a un rôle à jouer pour aider le jeune à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres » (MELS, 2001b, p. 48). En effet, on peut lire dans le PFEQ :

[...] c'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles et ses possibilités, de faire des choix, de les justifier, de les appuyer d'efforts et d'en évaluer les conséquences que l'adolescent prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent et le façonnent. Les apprentissages effectués en contexte scolaire, que ce soit dans les diverses disciplines ou à travers la vie de l'école et de la classe, contribuent à la connaissance de soi, à l'actualisation de son potentiel et à la prise de conscience des bases personnelles, sociales et culturelles de sa vision du monde (MELS, 2001b, p. 48).

Par ailleurs, comme nous l'avons précédemment mentionné, c'est souvent à travers leurs réussites et leurs échecs que les élèves développent une image d'eux-mêmes et de ce qui leur est ou non accessible.

L'adolescence est une période durant laquelle tout individu prend davantage conscience des influences qui teintent sa personnalité, ses comportements, ses attitudes et ses valeurs. Le programme de prévention favorisera cette réflexion pour aider l'adolescent à s'inspirer des influences positives, à s'en distancier et à affirmer ses propres choix. Il s'agit de guider l'adolescent dans sa quête de validation de ses caractéristiques personnelles, de ses croyances, de ses choix d'attitudes et de ses comportements. Il doit trouver et reconnaître son enracinement dans une culture qu'il choisit. En apprenant à

distinguer d'autres cultures et à définir ses possibilités afin de caractériser la personne qu'il veut et peut devenir, l'adolescent viendra encore une fois renforcer son identité. Le fait que le jeune adulte accroisse sa conscience permet d'actualiser son potentiel et favorise la prise de pouvoir dont il dispose afin de développer son autonomie.

La compétence « Coopérer » vise

[...] l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. [...] La construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire, et la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun (MELS, 2001a, p. 34).

En actualisant cette compétence lors de la réalisation d'activités du programme de prévention, l'élève aura « l'occasion d'apprendre à planifier et à réaliser une action avec d'autres, d'apprendre la discussion en groupe et la concentration dans l'action en vue d'un objectif commun, avec tout ce que cela implique d'adaptation à la situation, de reconnaissance de l'apport de chacun, de sens de l'organisation et de sens du partage » (MELS, 2001a, p. 34). Ce sont là des valeurs primordiales à acquérir si l'on souhaite atteindre un équilibre mental chez l'adolescent.

Selon le MELS, « Au secondaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches, tant disciplinaires qu'interdisciplinaires, dont l'ampleur ou la complexité requièrent la mise en commun des ressources de chacun. Il apprend à utiliser avec ses pairs des démarches de résolution de problèmes qui nécessitent la confrontation de points de vue et la concertation des actions dans la mise à l'essai de diverses pistes de solution » (MELS, 2001b, p. 51). À cet effet, en apprenant à partager son point de vue, en présentant son argumentation de façon respectueuse et surtout, en respectant les opinions divergentes d'autrui, l'adolescent apprend ce qu'est la coopération, valeur qui doit être développée pour un « vivre-en-société » agréable. Cette compétence sera donc franchement utile

pour le reste de la vie de tout apprenant, car il saura évaluer avec davantage de précision les situations où le travail coopératif est nécessaire, en plus d'être capable d'identifier le type de collaboration que ces mêmes situations exigeront.

Troisièmement, la compétence relative à la communication « Communiquer de façon appropriée » sera aussi privilégiée, puisque son acquisition permet, entre autres, d'échanger avec son interlocuteur en ayant recours à un langage précis et approprié afin d'exprimer sa pensée, son opinion, etc. L'impact du développement de cette compétence est majeur; que ce soit au niveau académique, social ou professionnel.

Dans le PFEQ, on peut lire :

[...] la communication contribue largement à façonner les relations avec les autres dans un monde où les rapports sociaux sont complexes, en raison notamment de la diversité sociale, ethnique et culturelle. Elle peut rapprocher les individus et les sociétés tout comme elle peut les éloigner ou les dresser les uns contre les autres. Étroitement liée à la structuration de la pensée, la compétence à communiquer est essentielle à la diffusion de connaissances, à l'échange de points de vue, à la confrontation d'idées et à l'argumentation touchant des choix et des opinions (MELS, 2001b, p. 52).

La communication permet l'échange de pensées, de sentiments, d'émotions, d'intuitions, de perceptions et de valeurs. En d'autres termes, c'est une ressource privilégiée qui permet d'exprimer sa vision du monde et d'affirmer son identité personnelle, sociale et culturelle. Puisque la communication se manifeste sous plusieurs formes, tant par l'attitude, la posture, la voix, les gestes, les mimiques, les vêtements, les images ou encore les symboles, il devient nécessaire de conscientiser les jeunes au pouvoir de cette compétence.

2.2.5.2 Domaines généraux de formation

Les sujets traités dans le cadre de cette recherche sont issus des problématiques auxquelles les jeunes sont aujourd'hui confrontés. Dans le PFEQ, on présente sous l'appellation « domaines généraux de formation » (DGF), les différentes sphères de la

vie des jeunes, sphères importantes à partir desquelles ils auront à faire des choix, à réfléchir et à agir. Dans le PFEQ (2001), le MELS divise les DGF, qu'il qualifie d'enjeux importants pour les individus et les collectivités, sous cinq catégories : « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Environnement et consommation », « Médias » ainsi que « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Nous présentons ici les composantes des DGF qui sont directement en lien avec le projet de recherche en prévention de la délinquance.

Le MELS définit le domaine « Santé et bien-être » comme étant une façon d'« être à l'aise dans son milieu de vie, [de] s'y développer harmonieusement et [d'] y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité. [...] l'élève aura particulièrement besoin qu'on l'aide à faire le partage entre les influences positives et celles qui sont nuisibles à sa santé et à son bien-être » (MELS, 2001b, p. 23).

Le rôle de l'école est d'amener l'élève à prendre conscience des problèmes qui le concernent et des conséquences de ses décisions. Il faut donc s'assurer de donner accès à des savoirs justes et adaptés aux besoins des jeunes afin qu'ils puissent faire des choix éclairés. En démontrant à l'adolescent de quelle façon mettre en place des conditions favorables pour exprimer ses préoccupations, ses goûts, ses sentiments et ses émotions, on favorise son autonomie et on lui donne accès à un savoir utile pour le reste de sa vie. Enfin, on outillera l'élève afin qu'il puisse cerner lui-même les conséquences de ses actes.

L'intention d'éducation est d'amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé et de la sécurité. C'est en favorisant la conscience de soi et de ses besoins fondamentaux comme l'affirmation de soi, le respect de son intégrité physique et psychique, le besoin d'acceptation et d'épanouissement et le besoin de valorisation et d'actualisation que sera atteinte cette intention éducative. De plus, il s'agira aussi de lui faire prendre conscience des conséquences de ses choix

personnels pour sa santé et son bien-être. À ce sujet, les thématiques de la gestion du stress et des émotions, de l'influence des comportements et des attitudes sur son bien-être psychologique ainsi que des saines habitudes de vie seront aussi élaborées.

Tel qu'on peut le lire dans le PFEQ, un adolescent qui manque de confiance en lui-même et qui a le sentiment de n'avoir que très peu de contrôle sur ses apprentissages peut voir sa motivation diminuer, et son cheminement scolaire peut s'en trouver perturbé. Par ailleurs, ce même adolescent pourrait développer des champs d'intérêt en dehors de l'école, où il ferait preuve d'initiative, d'engagement et d'autonomie. L'école joue donc un rôle majeur en aidant les jeunes à prendre conscience de leurs forces et de leur potentiel. C'est donc en offrant de multiples occasions de mettre à profit leur potentiel et d'exploiter les ressources de leur environnement, tant social que physique, dans la réalisation de projets divers que les élèves se réaliseront et qu'ils auront confiance en eux.

La conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation sont des sujets qui seront traités dans le programme de prévention et qui aideront l'adolescent à reconnaître ses talents, ses qualités, ses champs d'intérêt et ses aspirations personnelles et professionnelles. De plus, en tentant de développer chez l'élève la motivation, le goût du défi et le sentiment de responsabilité par rapport à sa réussite, on l'incite à se mettre en action, à se réaliser et à trouver la satisfaction dans la conscience et l'actualisation de la connaissance de soi. Pour ce faire, plusieurs stratégies seront utilisées selon les activités proposées : la prise de conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir, la visualisation de soi dans différents rôles, la réflexion portant sur les projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêt et ses aptitudes, l'utilisation de stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification, régulation et finalisation) et, finalement, le recours aux stratégies de collaboration et de coopération.

Selon le MELS, l'intention éducative du domaine « Vivre-ensemble et citoyenneté » est d'« Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2001b, p. 28). Comme l'école est un milieu qui accueille des individus de provenances diverses, des individus aux traditions, aux croyances, aux valeurs et aux idéologies variées dépendant des milieux socio-économiques dans lesquels ils ont grandi, on constate que c'est une microsociété en soi. C'est au quotidien que les jeunes vivent avec des différences. Les établissements scolaires sont donc des lieux privilégiés pour apprendre et pour vivre des réalités telles que le respect de soi et de l'autre et la valorisation des différences. Ce contexte scolaire

[...] permet aussi de faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques sur lesquels est fondée l'égalité des droits dans notre société. La préparation à l'exercice de la citoyenneté ne saurait toutefois se restreindre à la fonction socialisante de l'école, puisqu'elle repose tout autant sur l'acquisition de savoirs et d'attitudes que sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance (MELS, 2001b, p. 28).

D'ailleurs, toujours dans le PFEQ, on comprend qu'en abordant la thématique « Vivre-ensemble et citoyenneté », on a la chance d'inculquer à l'élève cette valeur qu'est le respect de l'autre, et ce, malgré la différence. On amènera l'élève à accueillir la pluralité, à entretenir et à valoriser des rapports égalitaires, tout en rejetant toute forme d'exclusion. En effet, c'est en plaçant les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi et en leur permettant de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques que notre projet de programme de prévention les aidera à participer à l'esprit démocratique.

Le MELS suggère qu'il est primordial d'offrir au secondaire, aussi bien dans la classe que dans l'école, plusieurs types d'activités donnant l'occasion aux jeunes d'explorer différentes facettes de la citoyenneté. Dans notre projet de recherche, nous utiliserons

l'implication active des élèves dans la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, nous favoriserons les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs dans l'exercice de la citoyenneté. Cet exercice vise à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté ainsi qu'au fait de s'ouvrir de façon privilégiée à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue. En valorisant l'engagement, la coopération et la solidarité par le développement de stratégies de travail d'équipe, par l'appropriation des processus de prise de décision (compromis, consensus, etc.), par le leadership et par la dynamique d'entraide avec les pairs, nous parviendrons à sensibiliser les jeunes à l'importance du vivre-ensemble et à la citoyenneté responsable. Enfin, la contribution à la culture de la paix se fera par l'explication de l'interdépendance des personnes, des générations et des peuples, par la reconnaissance de l'égalité des droits et par la prise de conscience des conséquences négatives des stéréotypes et des autres formes de discrimination ou d'exclusion.

L'intention éducative du domaine « Environnement et consommation » est d'« amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement » (MELS, 2001b, p. 25). L'ère de consommation dans laquelle nous évoluons nécessite chez tout consommateur la prise de conscience des enjeux liés à la consommation, et comme les adolescents sont un public de choix pour de nombreux produits dans divers domaines, il est impératif de les éduquer sur le sujet.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, on affirme que

[...] la consommation de biens et de services est particulièrement répandue chez les adolescents et joue un rôle notable dans le modelage de leurs comportements. La possession de biens matériels représente pour plusieurs

une valeur importante et peut constituer un incitatif en faveur du travail rémunéré. La frontière est souvent ténue entre leurs besoins réels et la satisfaction de leurs désirs. L'école a pour tâche de les amener à porter un regard critique sur les habitudes de consommation d'une société ainsi que sur les valeurs qui leur sont sous-jacentes et à examiner leurs répercussions économiques et sociales (MELS, 2001b, p. 26).

À cet effet, cette recherche tentera aussi, par des activités proposées, d'outiller les adolescents sur le plan des savoirs, des valeurs et des attitudes, afin qu'ils deviennent des consommateurs avertis. En effectuant des choix réfléchis, en adoptant des comportements responsables, en réfléchissant sur ses habitudes de consommation, l'élève deviendra de plus en plus habile à faire la différence entre un désir et un besoin et à se poser les bonnes questions avant d'acheter un produit.

La consommation et l'utilisation responsables de biens et de services est un sujet à traiter sous plusieurs angles. Les sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.), la distinction entre les concepts de désir et de besoin, les critères à évaluer pour faire des choix éclairés en matière de consommation sont prévus dans le PFEQ et aussi mis à l'avant-plan dans notre projet de recherche.

Le dernier domaine général de formation en lien avec notre projet de recherche porte sur les « Médias ». Dans le PFEQ, on dit que les médias

[...] contribuent aussi au développement de leur personnalité et influencent leurs choix de valeurs. Soucieuse de former des citoyens libres, autonomes et responsables, l'école doit donc entraîner les élèves à prendre une distance critique à l'égard des médias, à percevoir l'influence qu'ils exercent sur eux et à faire la distinction entre les situations virtuelles et les situations réelles (MELS, 2001a, p. 48).

Influencables, avides de beauté, de gadgets électroniques, de parures et de vêtements signés derniers cris, cette prochaine génération à entrer sur le marché du travail doit être éduquée face à l'influence médiatique à laquelle elle est soumise. Ainsi, le constat de la

place et de l'influence des médias dans la vie quotidienne et dans la société doit être expliqué et analysé avec les adolescents. Les différentes fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande), l'influence des messages médiatiques sur leur vision du monde et sur leur environnement quotidien, la capacité à établir des comparaisons entre les faits et les opinions, la reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques et finalement, la distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle sont des composantes du domaine « Médias » qui sont prescrites dans le PFEQ et qui seront utilisées dans le cadre de l'élaboration du programme de prévention.

CHAPITRE TROISIÈME

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. Première partie : Définition de la recherche-développement

La recherche-développement est le type de recherche tout désigné pour réaliser notre projet de recherche à long terme (y compris la maîtrise et le doctorat). Nous présentons ici succinctement le type de recherche et la démarche méthodologique choisis pour atteindre les objectifs de notre recherche de maîtrise, qui constitue une partie de l'ensemble de la recherche-développement. Notre cadre méthodologique est essentiellement celui qui a été proposé par Sylvie Harvey et Jean Loisel pour la recherche-développement en sciences de l'éducation.

Selon ces chercheurs, la recherche-développement « a pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (Loiselle & Harvey, 2007, p.46). Dans le cas de notre projet de recherche à long terme, la situation locale est la prévention de la délinquance à l'adolescence, tandis que le produit final sera un programme de prévention à l'intention de tous corps professionnels travaillant auprès d'adolescents.

Du point de vue méthodologique, la recherche-développement est vue « comme l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (Loiselle & Harvey, 2007, p.44). Cette manière de faire l'analyse « assure une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (Loiselle & Harvey, 2007, p.46).

Bien qu'il existe plusieurs appellations utilisées ou différents modèles proposés par divers auteurs (Cervera, 1997; Depover & Marchand, 2002; Nonnon, 1993; Schiffman, 1995; Van der Maren, 2003), nous avons choisi d'avoir recours au modèle de recherche-développement présenté par Harvey et Loïselle (2009) parce que c'est le plus récent et celui élaboré avec le plus de précision. De plus, ces auteurs font la synthèse des modèles précédents.

Comme le montre le schéma ci-dessous, le processus de recherche-développement est très élaboré. Étant donné l'ampleur d'un tel projet, nous avons décidé de l'étendre sur le parcours des études de deuxième et de troisième cycles. Cette recherche de maîtrise se limitera à la réalisation des étapes « Origine de la recherche », « Référentiel », « Méthodologie » et la première partie d'« Opérationnalisation ».

Dans cette perspective, et toujours en référence au modèle de Harvey et Loïselle (2009), nous avons documenté le problème à résoudre, puis élaboré l'idée de développement du produit en tenant compte des objectifs que nous souhaitons atteindre. Suite à une rigoureuse recension des écrits, nous proposerons l'élaboration de l'idée principale, la méthodologie, et enfin, la première partie de l'opérationnalisation, soit la conception de l'objet.

En tant que recherche scientifique, la recherche-développement a pour but, non seulement de développer un objet ayant une valeur pédagogique, mais aussi, de démontrer tous les niveaux de l'expérience de développement. Selon Loïselle (2001), le caractère scientifique de la démarche de recherche-développement vise la réalisation d'un produit, mais aussi l'avancement des connaissances générées par le développement. Il ne s'agit donc pas seulement de développer un produit.

Harvey (2007) relève les caractéristiques pouvant distinguer la recherche-développement du simple développement de produit. Parmi ces caractéristiques, nous

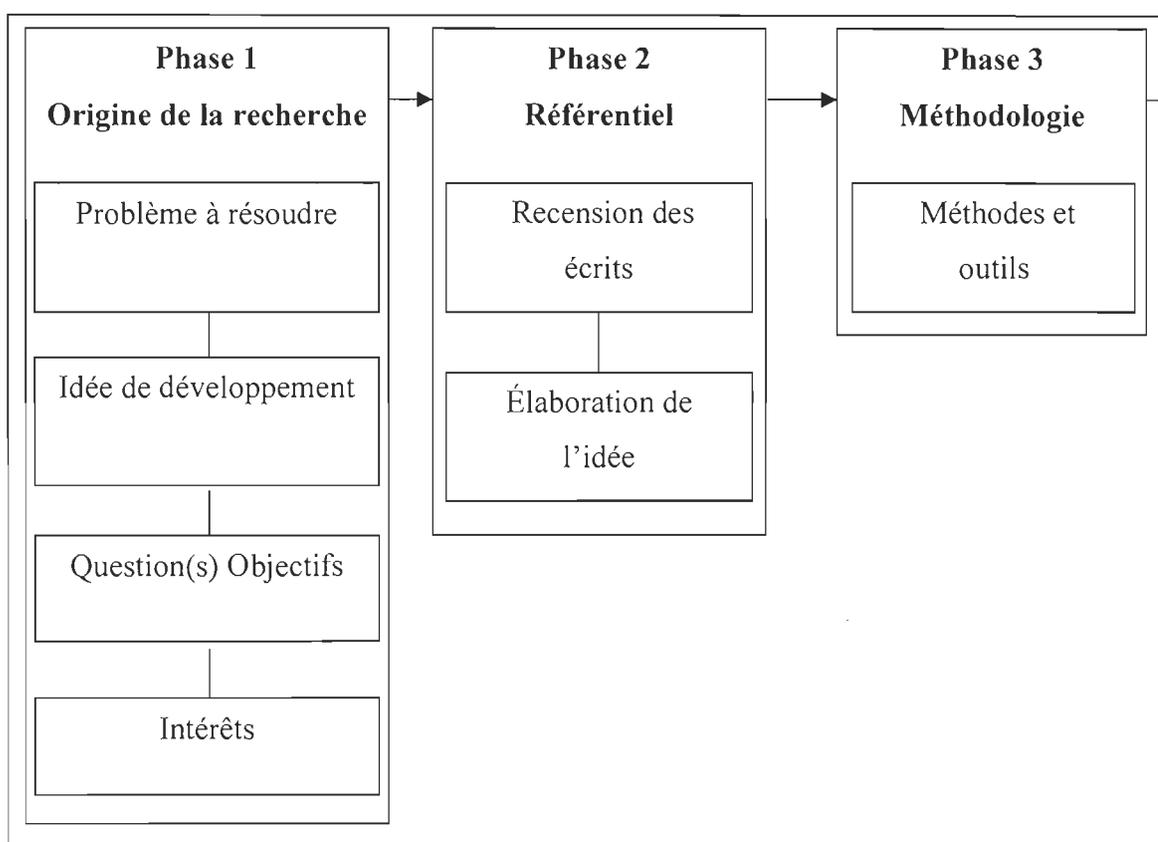
retenons celle de l'innovation et celle du lien entre le développement du produit et les résultats de la recherche scientifique dans le domaine de l'objet de recherche. Ces deux caractéristiques font partie de notre projet. Les autres caractéristiques concernent les phases d'expérimentation du produit, phases que nous ne réaliserons pas dans notre maîtrise.

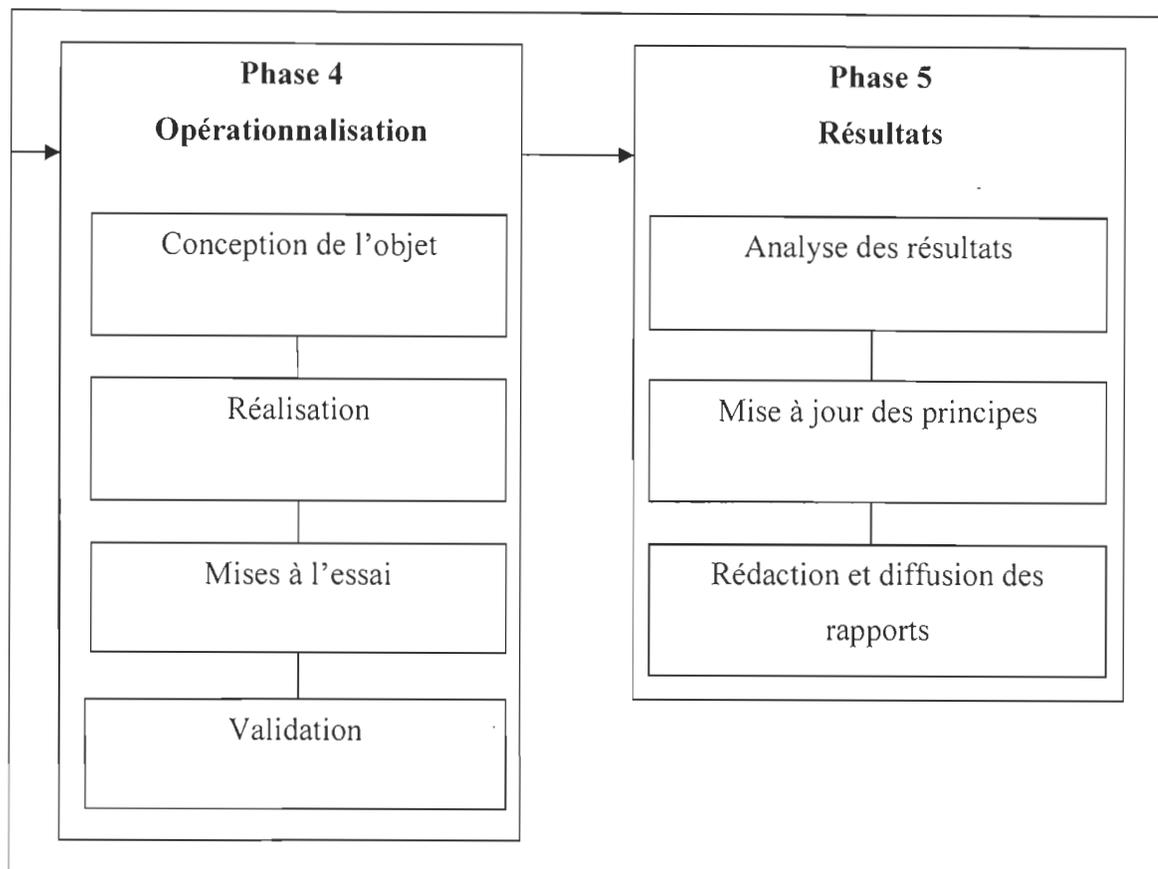
Si Gohier (1998), affirme que la recherche théorique est caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde, on pourrait penser qu'à certains égards, notre méthodologie s'apparente à la recherche théorique puisqu'il s'agit essentiellement de poser les bases théoriques et d'élaborer l'idée ou les principes d'action du projet. Par contre, notre projet de recherche consiste aussi à développer un programme de prévention de la délinquance duquel nous réservons les phases d'expérimentation pour notre projet de doctorat.

Par ailleurs, grâce à la rigueur dont nous avons fait preuve dans la recension et l'analyse des écrits, nous serons en mesure de nous assurer du caractère novateur du produit développé. De même, l'inscription de cette recherche dans l'ensemble des recherches dans le domaine est assurée par la même analyse des écrits, comme on pourra le constater dans le chapitre sur les résultats.

Le développement et la conception du programme de prévention que nous élaborons dans cette recherche-développement sont inspirés directement du processus proposé par Harvey et Loiseau (2009) et qui est présenté ci-dessous. Ces deux auteurs affirment que « le processus de création et le développement de produits, de modèles ou de pratiques adaptées à une situation d'enseignement ou d'apprentissage occupent une place importante dans l'activité éducative. La recherche en éducation doit donc fournir des outils susceptibles de faciliter ce processus de création et de développement d'objets pédagogiques » (Harvey & Loiseau, 2007, p.41). Il va donc sans dire que notre recherche doit être une recherche-développement.

Voyons maintenant les phases principales que proposent Harvey et Loiselle (2009). Le premier tableau est composé des phases 1, 2 et 3, nommées respectivement « Origine de la recherche », « Référentiel » et « Méthodologie ». Tandis que le deuxième tableau démontre la quatrième et la cinquième phases, « Opérationnalisation » et « Résultats ».





3.2 Les phases de la recherche-développement

3.2.1 Phase 1 : Origine de la recherche

Dans le modèle de Harvey et Loiselle (2009), la première phase de la démarche consiste à définir l'origine de la recherche. Toutefois, ils ont retiré la phase « Problématique » proposée par Cervera. En effet, les deux auteurs ont plutôt abondé dans le même sens que Nonnon (1993), qui avait proposé de définir en premier lieu l'« Origine de la recherche ». L'origine de la recherche trouve ses racines généralement dans deux situations différentes : le problème que le chercheur souhaite résoudre et l'idée du produit à développer. C'est aussi à cette étape que le chercheur proposera les questions qui préciseront le but de la recherche et qui apporteront la définition des objectifs de la

recherche. Enfin, c'est dans cette phase que se trouve l'explication de l'intérêt du chercheur, de même que la pertinence de la recherche sur les plans scientifique et pratique.

3.2.2 Phase 2 : Le référentiel

La phase 2 de la recherche-développement, nommée « Référentiel », permet de positionner les différentes théories liées à l'objet de recherche. Étant donné que plusieurs termes peuvent être attribués à cette phase, par exemple « Cadre théorique », « Cadre conceptuel » ou « Cadre de référence », le modèle de Harvey et Loiselle (2009) suggère l'appellation « Référentiel » afin d'éviter toute confusion, notamment parce que le terme « cadre conceptuel » pourrait être confondu avec la phase de conceptualisation du produit. Les auteurs soutiennent qu'en « considérant que le positionnement théorique s'articule obligatoirement dans un système de référence, il semble opportun de nommer cette phase "Référentiel", puisqu'il s'agit d'éléments qui font référence à des concepts ou à des théories et que ce terme évite toute ambiguïté langagière avec la phase de conception de l'objet » (Harvey & Loiselle, 2009, p.111).

Enfin, cette phase vise à mettre à l'avant-plan les théories et les données empiriques qui viendront étoffer les décisions que le chercheur prendra tout au long du processus de développement. Toujours selon Harvey et Loiselle (2009), « la recension des écrits permet de présenter diverses considérations théoriques couvrant un ensemble de champs » (p. 111). Ils ajoutent : « Le référentiel de connaissances n'est pas ici établi de façon complète et définitive : son élaboration se poursuivra parallèlement au processus de développement et de mise à l'essai afin de tenir compte des orientations et des décisions du chercheur-développeur tout au long de la démarche » (p.111).

Enfin, la dernière partie du « Référentiel » a pour but de lier les théories à l'idée du produit que le chercheur souhaite élaborer.

3.2.3 Phase 3 : Méthodologie

Harvey et Loïselle (2009) suggèrent que la phase « Méthodologie » suive le « Référentiel ». On dit ici de cette phase qu'il s'agit de situer les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données en provenance des acteurs de l'expérimentation.

Par ailleurs, dans la « Méthodologie », on devrait être en mesure de voir l'identification du modèle d'action. Le chercheur-développeur précisera aussi, à cette étape, les choix relatifs au devis des connaissances ainsi qu'au devis pédagogique. Harvey et Loïselle (2009) affirment que si « le devis des connaissances permet d'identifier les connaissances à acquérir ou à enseigner, de même que les compétences à développer, le devis pédagogique regroupe l'ensemble des phases prévues pour l'enseignement-apprentissage et présente les spécifications du produit afin de permettre l'atteinte des objectifs (résultats attendus) » (p.112).

3.2.4 Phase 4 : Opérationnalisation

Harvey et Loïselle (2009) l'expliquent :

Au cœur du développement de produits, le chercheur-développeur passe à la phase d'opérationnalisation de l'objet à développer. Il s'agit de l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit. La conception de l'objet permet de situer théoriquement le produit à développer, c'est-à-dire, ses composantes et les liens qui conduisent à l'élaboration d'un modèle général de l'objet pédagogique. Une fois le produit défini théoriquement, il est alors possible de réaliser concrètement l'élaboration de l'objet. (p.112)

Le produit traversera un long processus d'amélioration qui se traduira par de nombreuses mises à l'essai. Suite à celles-ci, des changements qui sont basés sur les données recueillies seront apportés au produit. Lorsque le chercheur-développeur jugera la dernière mise à l'essai fonctionnelle et satisfaisante, il faudra effectuer,

dépendamment des résultats obtenus, une ou plusieurs mises à l'essai empiriques. À cet effet, celles-ci seront effectuées avec des acteurs qui auront été jugés comme étant représentatifs de la clientèle ciblée par le produit. Il se pourrait toutefois que ces acteurs aient été choisis pour leur « expertise » dans le champ d'intérêt du produit; ce qui permettrait la détection de lacunes dans le prototype de l'objet en développement. Les auteurs précisent qu'à la fin de cette phase « il devient possible d'effectuer une mise à l'essai systématique appliquée dans un plus large éventail de la population ciblée par le produit. Ces mises à l'essai ont pour but d'améliorer le produit à la lumière de l'expérience vécue par les participants » (p.113). Finalement, on dira que la possibilité de valider le produit auprès de la population qui a été ciblée lors du développement du produit sera le dernier élément du processus d'opérationnalisation.

3.2.5 Phase 5 : Résultats

La dernière phase de la recherche-développement, nommée « Résultats », consiste à synthétiser les analyses des données récoltées tout au long du processus de ce type de recherche. Selon les auteurs, « cette analyse contribue à expliciter, à étayer et à nuancer les décisions prises lors de la réalisation. C'est aussi par cette analyse qu'il devient possible de dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergeant de la démarche » (Harvey & Loiselle, 2009, p. 113). C'est dans cette phase qu'on fait ressortir les caractéristiques essentielles à la réalisation du produit. Harvey et Loiselle soulignent que « les principes dégagés de la démarche de recherche-développement sont alors confrontés aux corpus de connaissances recensés dans l'établissement du référentiel, ce qui conduit à la mise à jour de principes de conception relatifs à ce type d'expérience » (p. 113).

Cette dernière étape comprend aussi la diffusion des travaux. Il s'agit de décrire et de mettre en évidence la démarche de la recherche, les éléments constitutifs du produit développé ainsi que le processus de conception. Par ailleurs, il semble que « l'ensemble

de ces opérations doit être effectué en s'assurant de rencontrer les caractéristiques distinctives d'une démarche à caractère scientifique » (p. 113). Finalement, les auteurs affirment que l'analyse des résultats pourrait perdurer dans le temps, puisque le chercheur-développeur peut toujours façonner davantage les conclusions selon l'émergence des observations et des analyses qui terminent le processus de développement. Il y a une décision à prendre pour justement terminer la recherche.

CHAPITRE QUATRIÈME

RÉSULTATS

4.1 Introduction

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre troisième, la recherche-développement se réalise principalement en quatre phases qui se définissent comme suit : « Origine de la recherche », « Référentiel », « Méthodologie » et « Opérationnalisation ». Dans le cadre de notre maîtrise, nous avons réalisé les deux premières étapes de la recherche-développement, soit l'« Origine de la recherche » et le « Référentiel »; les étapes subséquentes seront réalisées dans le cadre de nos études doctorales. Dans ce chapitre quatrième nommé « Résultats », nous présentons les résultats de ces deux phases en détail.

La phase « Origine de la recherche » est composée des sections « Problème à résoudre », « Idée de développement », « Questions », « Question de recherche », « Objectifs » et « Intérêts ». On trouvera dans ces sections le point de départ de notre recherche. Par la suite, la phase nommée « Référentiel » présentera la recension des écrits qui a été effectuée afin de trouver les fondements théoriques du produit à développer.

4.2 ORIGINE DE LA RECHERCHE

4.2.1 Problème à résoudre

Tel que nous l'avons expliqué dans le chapitre sur la problématique, le problème à résoudre est le besoin de prévention de la délinquance par des activités qui touchent les jeunes et qui les sensibilisent efficacement. Plus spécifiquement, le problème que nous voulions résoudre était l'absence d'une formalisation de l'activité éducative à laquelle

nous avons participé avec notre groupe d'élèves à la Vieille Prison de Trois-Rivières. Nous avons constaté le besoin d'une élaboration d'un programme formellement organisé dans le respect des règles de la pédagogie et de la planification de l'intervention éducative auprès des jeunes, de même que la création des activités sur des bases théoriques dans la perspective de la prévention à la délinquance. Il nous fallait mobiliser les stratégies efficaces déjà présentes dans l'activité, mais en les reconstruisant sur des fondements solides. Non seulement ce travail n'avait pas été fait, mais il apparaissait évident qu'il devait être réalisé pour assurer la pérennité de l'activité et de ses effets bénéfiques.

4.2.2 Idée de développement

La possibilité d'offrir dans les écoles un programme de prévention qui serait accessible et où la majorité des élèves, toutes clientèles confondues, y trouveraient leur compte devenait le défi à relever. Il s'agissait de trouver sous quelle forme présenter un tel programme et, surtout, d'identifier les objectifs à atteindre, de même que les moyens pour les atteindre. En tant qu'enseignante en adaptation scolaire et sociale depuis maintenant sept ans, nous intervenons auprès d'élèves qui sont majoritairement des adolescents difficilement atteignables lorsqu'on parle de prévention. Nous avons cherché la meilleure façon de les rejoindre, et pour ce faire, nous avons d'abord étudié les stratégies du guide-animateur à la Vieille prison.

Tel que mentionné préalablement, c'est à la suite d'une visite à la Vieille prison de Trois-Rivières avec nos élèves que nous avons compris qu'une façon originale de traiter des sujets tabous en vue de les sensibiliser était primordiale. Le fait est que de parler de saines habitudes de vie, d'estime de soi et de s'assumer en tant que personne ne sont pas toujours des sujets populaires chez les adolescents. C'est donc cette approche qui nous a inspiré ce projet de réaliser un programme de prévention primaire pour les adolescents. Le développement d'un tel programme de prévention est composé de plusieurs étapes de

réalisation avant d'arriver au produit finalisé. Dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation, le type de recherche approprié pour ce genre de projet devenait évident : la recherche-développement.

L'idée d'élaborer un atelier d'une demi-journée présenté par une personne extérieure à l'école paraissait idéale car, pour les élèves, le fait que l'animateur ne représente ni l'autorité scolaire, ni l'autorité parentale, ni une personne moralisatrice leur permet de s'ouvrir davantage.

4.2.3 Questions

Plusieurs questionnements ont été soulevés suite à cette rencontre avec le guide-animateur de la Vieille prison et, sans avoir de réponses, d'autres interrogations ont surgi lorsque nous avons décidé de réaliser un programme de prévention. Par exemple, pour quelles raisons les élèves sont-ils captivés par les propos du guide-animateur? Est-ce que les mêmes thématiques pourraient être traitées par les enseignants? Qu'y a-t-il de présenté dans les écoles secondaires comme programme de prévention? De quelle façon fait-on la prévention de la délinquance à l'adolescence? Est-ce qu'il serait efficace de traiter cette problématique sous l'axe de la promotion de saines habitudes de vie? Si oui, qu'entend-on par « saines habitudes de vie »? Quels seraient les objectifs pédagogiques visés par un tel programme? Quels seraient les concepts et valeurs qui devraient être inclus dans un programme de prévention à la délinquance? Quel format devrait-on privilégier pour ce programme si l'on veut maximiser les chances de réussite? Quelles seraient les retombées de la mise en place d'un tel programme? Si un suivi était proposé aux enseignants suite à l'implantation d'un tel programme, sous quelle forme pourrait-il être proposé? Enfin, ces questions semblent toutes aussi pertinentes les unes que les autres. Devant ces questionnements qui ne cessaient de surgir, nous avons dû organiser et spécifier les questions de recherche afin, notamment, de ne pas nous perdre dans une démarche trop large.

4.2.4 Question et objectifs de recherche

Nous avons synthétisé nos questionnements autour d'une seule question :

Quelles sont les bases théoriques d'un produit qui pourrait répondre efficacement au besoin de promotion de saines habitudes de vie dans le but de prévenir la délinquance à l'adolescence?

En termes d'objectifs, nous visons à construire les bases théoriques du produit à développer en cherchant à identifier les principes d'action généraux et les éléments essentiels d'un programme de prévention de la délinquance.

4.2.5 Intérêts

L'intérêt que nous portons à la prévention de la délinquance chez les adolescents, en tant qu'enseignante en adaptation scolaire et sociale au secondaire, se traduit par notre désir d'aider nos élèves à cheminer sur le plan académique, mais aussi et surtout, sur le plan personnel. Il ne s'agit pas seulement de les accompagner dans l'acquisition de nouvelles connaissances, mais bien de les guider, dans leur cheminement en tant que personnes. En effet, le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités ainsi que la compréhension et l'assimilation de la notion de respect envers soi-même et envers les autres sont des valeurs que nous tentons de transmettre à nos élèves afin qu'ils s'épanouissent comme êtres humains à part entière. Nous avons la chance, de par notre profession, de côtoyer les adultes de demain et nous avons le devoir de déployer les efforts nécessaires pour que chacun de nos élèves maximise son plein potentiel. En développant chez l'élève l'estime de soi, la capacité de dialogue et l'acceptation des différences, nous favorisons son implication dans son propre cheminement personnel. La promotion de saines habitudes de vie, de valeurs de coopération, d'entraide et de respect

ainsi que de valorisation des différences permettront un vivre-ensemble plus agréable et efficace où chacun trouvera sa place.

4.3 RÉFÉRENTIEL

4.3.1 Recension des écrits : les fondements théoriques du produit

Les fondements théoriques sont construits ici autour de concepts qui sont au cœur de la promotion de saines habitudes de vie dans le but de prévenir la délinquance. Au départ, nous avons identifié les intentions pédagogiques du guide-animateur et nous avons ressorti les thèmes qui étaient abordés par le ce dernier et qui touchaient les adolescents. Nous avons ensuite réalisé une recension d'écrits qui nous a permis de trouver ce que la recherche nous enseigne sur ces concepts et leur traduction en principes d'action.

Les six concepts au fondement de notre projet sont l'estime de soi, la perception de sa compétence personnelle, la valorisation des différences, le dialogue, l'éthique citoyenne et le transfert des apprentissages. Ci-dessous, nous expliquons chacun de ces concepts.

4.3.1.1 L'estime de soi et la motivation

Selon plusieurs sources, le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi est un élément qui doit être considéré de façon primordiale lorsque l'on fait référence aux concepts d'adolescence, de prévention et de délinquance.

Dans le dictionnaire de Legendre (2005), on dit que l'estime de soi se définit comme étant la « valeur qu'un individu s'accorde globalement » (p. 617). Il y a toutefois une différence fondamentale entre l'estime de soi et la fierté. En effet, on dit que « l'estime de soi fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et en sa valeur, tandis que la fierté serait un sentiment de satisfaction de soi après une réussite en

regard d'un contenu ou d'une habileté spécifique. L'estime de soi précède les réalisations, la fierté vient après » (p. 617). On relève une relation entre quatre idées; dans un premier temps, il y a le fait d'avoir confiance en ses capacités, dans un deuxième temps, cette confiance engendrerait de l'estime de soi, dans un troisième temps, l'estime de soi permettrait les réalisations, et finalement, ces réalisations amèneraient la fierté. Toujours dans Legendre (2005), on dénote deux aspects complémentaires qui composeraient la définition d'estime de soi : il s'agit de la « compétence pour vivre » (efficacité) et de la « dignité de vivre » (Branden, 1969).

Champagne-Gilbert (1980) propose une définition de l'estime de soi qui suggère que ce concept est véritablement la fondation du développement de l'être humain et donc, les racines de l'ensemble des relations, des interactions et des échanges avec autrui. Une bonne estime de soi facilitera sans doute le respect de soi et d'autrui en plus de faciliter la compréhension et la reconnaissance du fait que l'entourage favorise grandement dans la réalisation de soi et l'atteinte d'objectifs personnels. Cette définition est étroitement liée au désir d'augmenter le sentiment d'estime de soi des adolescents, car les effets positifs sont innombrables. Par ailleurs, l'estime de soi favoriserait la réussite, et cette réussite serait étroitement liée à la motivation de l'adolescent. D'ailleurs, il existe une corrélation très significative entre la motivation et l'estime de soi (Ziller, 1973, dans Legendre, 2005, p. 617).

La motivation scolaire est tout simplement l'union de l'estime de soi et de la motivation intrinsèque de l'individu. En effet, il semble que ce soit la combinaison des énergies psychologiques et physiques qui se traduise par l'état dynamique qui caractérise la motivation. Les origines de celle-ci se trouvent dans les perceptions que l'élève a de lui-même, ainsi que dans la façon de percevoir son environnement. À cet effet, ce sont là les raisons qui permettent à l'élève de choisir une activité plutôt qu'une autre, de s'y engager et surtout, de persévérer dans la réalisation de son projet pour atteindre son objectif fixé (Viau, 1994).

Pour Jensen (2001), la motivation est liée à un processus chimique généré, entre autres, par plusieurs neurotransmetteurs et par des hormones. En ce sens, Jensen affirme que « plusieurs neurotransmetteurs sont impliqués dans la motivation naturelle et intrinsèque. Lorsque la motivation à apprendre est faible, on voit apparaître des taux plus élevés de noradrénaline ou de dopamine. Lorsqu'elle est plus intense ou plus active, on constate une augmentation des taux de vasopressine ou d'adrénaline » (p. 70). Cet auteur suggère aux enseignants d'utiliser des stratégies pour favoriser la libération des substances chimiques qui affecteraient la motivation. Il propose cinq stratégies afin d'aider l'élève à développer la motivation intrinsèque.

Dans ces cinq stratégies, on voit encore clairement le lien entre l'estime de soi et la motivation. Premièrement, il faut éliminer toute forme de menace en classe ou en contexte d'apprentissage. Deuxièmement, la fixation d'objectifs réalistes pour l'élève est une autre stratégie favorisant la motivation intrinsèque de celui-ci. Parce que les objectifs sont réalistes, ils favorisent grandement la réussite et donc la montée de l'estime de soi. Troisièmement, la création d'un climat plus positif permet aux élèves de se sentir bien et, donc, facilite l'ouverture d'esprit des apprenants. Cette stratégie aidera à mettre en place la quatrième suggestion de Jensen (2001) qui se traduit par l'enclenchement d'émotions positives. Enfin, la cinquième stratégie est d'augmenter les rétroactions positives à l'élève (Jensen, 2001, p. 71).

Toujours dans la perspective de montrer le lien entre l'estime de soi et la motivation, nous ferons maintenant référence aux résultats des recherches de Potvin (2012). Celui-ci identifie trois sources principales qui influencent la motivation scolaire : la perception de soi, de sa compétence ou de son sentiment d'efficacité; la perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire; la perception de la contrôlabilité. On remarque que la proposition de Potvin rejoint certaines des stratégies avancées par Jensen et rejoint aussi les propos de Hattie (2009) cité par Potvin. En effet, selon cet auteur, la motivation « est

plus grande lorsque l'élève est compétent, a suffisamment d'autonomie, a des buts, reçoit des rétroactions et se sent confirmé par les autres » (Potvin, 2012, p. 68).

Par ailleurs, toujours pour mieux comprendre le lien entre l'estime de soi et la motivation, il est important de noter que la démotivation peut quant à elle se manifester à la suite de l'obtention de résultats négatifs répétés. Il semblerait aussi que les conflits avec les enseignants, les chicanes entre amis et la discorde avec les pairs seraient aussi des sources de démotivation. En résumé, toute situation engendrant des sentiments négatifs chez les élèves peut être à la base de la démotivation. Fait à noter, la démotivation aurait plus de répercussions sur l'élève que la motivation. Il faut donc travailler à réduire les facteurs de démotivation tout en développant les stratégies de motivation.

4.3.1.2 Perception de sa compétence personnelle (*self-efficacy*)

En lien avec l'estime de soi, nous passons maintenant au concept de « *self-efficacy* ». Il existe plusieurs traductions du terme *self-efficacy*. Après avoir dûment étudié les propositions de divers auteurs, nous choisissons la traduction : « perception de sa compétence personnelle ». Pour expliquer ce qu'est la perception de sa compétence personnelle, nous nous référons d'emblée à trois définitions :

La première se traduit comme suit : « Il s'agit de l'évaluation que se fait une personne de sa capacité à atteindre un but déterminé. [...] Il s'agit d'un jugement sur ce que l'on croit pouvoir faire avec les capacités que l'on a, et non de la mesure de ses capacités réelles » (Desmette, dans Depover & Noël, 1999, p. 213). La deuxième propose que « L'apprenant croit pouvoir réaliser ce qu'il entreprend avec ce qu'il a comme capacités » (Laveault, dans Depover & Noël, 1999, p. 82). Et finalement, la troisième définition présentée dans Potvin (2012), issue de plusieurs sources (Bouffard et al., 2007; OCDE, 2010; Viau, 1994), situe la perception de sa compétence en évoquant que

« la perception de l'élève de sa compétence ou de son sentiment d'efficacité découle de l'évaluation de ses capacités à accomplir avec succès les activités proposées » (Potvin, 2012, p. 69).

Un intervenant auprès d'un adolescent peut favoriser, chez celui-ci, le développement de la perception positive de sa compétence personnelle en tant qu'apprenant, notamment s'il intervient sur ce qu'on appelle le jugement d'attribution (Guillemette, 2004). En effet, la perception positive de sa compétence sera plus forte si l'apprenant attribue ses réussites à ses propres capacités, et elle sera moins forte s'il attribue ses réussites à des causes externes (par exemple, l'apprenant dira que la tâche était facile ou qu'il a réussi par chance). De même, l'attribution de l'échec aura une influence, chez l'apprenant, sur sa perception de sa compétence personnelle.

Le concept de zone proximale de développement devient primordial si l'on souhaite optimiser la perception positive de l'élève de sa compétence personnelle. Pour Vygotsky (1997), cette zone réunirait les apprentissages que l'apprenant est en mesure de réaliser en requérant seulement un minimum d'appui par l'enseignant. Toujours selon Guillemette, « ces apprentissages correspondent assez bien au niveau de développement de l'élève pour qu'il puisse les réussir, et ils en sont assez éloignés pour que leur réussite constitue un réel progrès. » (2004, p. 150). Ainsi, il semble important de faire vivre des réussites à l'élève afin de maintenir celui-ci dans sa zone proximale de développement.

Toujours selon Guillemette (2004), qui résume la théorie de Bandura, l'intervenant doit donc aider l'apprenant à faire une analyse de ses succès et de ses jugements d'attribution pour qu'il perçoive lui-même comment ses capacités personnelles ont été mises à contribution dans telle et telle réussite. Lorsqu'on invite l'apprenant à prendre conscience des façons de faire qui ont facilité sa réussite, on l'invite du même coup à mieux saisir ce qu'il possède comme ressources pour apprendre et se développer. Par ailleurs, Guillemette (2004) rappelle que Bandura parle de la « validation sociale » de la

perception de sa compétence personnelle. Il s'agit de la validation « par les autres ». Cette validation favorise la perception positive de sa compétence personnelle à condition qu'elle soit faite – cette validation – de telle sorte que l'on invite en même temps l'apprenant à voir par lui-même de quelle manière il a été compétent dans telle ou telle réussite. De la part de l'intervenant, il faut davantage que des paroles de félicitations ou d'encouragement. Il doit donner une rétroaction qui soit une reconnaissance détaillée et précise des capacités que l'apprenant a mobilisées dans la tâche ou l'activité réalisée.

La perception de l'efficacité personnelle est sans contredit un élément primordial de la motivation. Le fait de croire en son efficacité personnelle permet à l'apprenant de déterminer l'ampleur du défi qu'il choisira. Les efforts que l'apprenant investira dans la réalisation du défi, la persévérance et la constance des efforts avec lesquelles il surmontera les difficultés, le stress ou le découragement ressentis suite à un échec dépendront de la perception de l'efficacité personnelle de l'apprenant (Bandura, 1986, 1989). En effet, cet auteur affirme que l'échec peut être une source de démotivation et de découragement dans l'atteinte des objectifs qu'un individu s'était fixés. L'inverse est tout aussi vrai, c'est-à-dire que pour un autre individu, l'échec peut se transformer en défi et ainsi susciter l'acharnement, la multiplication des efforts, voire l'accroissement de la motivation. Ces deux réactions possibles dépendent de la capacité qu'un individu s'attribuera face à la réalisation des objectifs à atteindre. Ceux qui doutent d'eux-mêmes, qui sous-estiment leurs capacités, sont plus enclins à être découragés par l'échec. Par contre, ceux qui croient en leurs capacités, qui ont une perception positive d'eux-mêmes, concentreront leurs efforts et travailleront jusqu'à ce qu'ils atteignent leurs buts, et ce, même après un premier échec. Une perception positive de ses capacités peut sans aucun doute changer des parcours scolaires, voire des vies. Il faut donc qu'un programme de prévention de la délinquance propose des activités qui favorisent le développement de la perception positive de soi (*self-efficacy*).

Dans le même sens, Viau (1994) souligne que « la motivation se construit au fil des expériences d'apprentissage et des résultats des apprentissages de l'élève; elle est issue des jugements et de la compréhension que ce dernier a de lui-même, de son auto-évaluation » (Potvin, 2012, p. 68). En effet, cet auteur affirme que tout au long du cheminement de l'élève dans son parcours scolaire, celui-ci « s'évalue et se juge en fonction des tâches qu'on lui demande d'accomplir, et cette évaluation de soi est enrichie par les commentaires des membres de son entourage (parents, pairs, enseignants, etc.) » (Potvin, 2012, p. 68). Ainsi, l'élève se servirait de ces commentaires comme des points de repère quant à la perception qu'il a de lui-même et à sa capacité de réaliser des tâches.

Les recherches de Bandura sur la perception de sa compétence personnelle montrent que cette perception positive a un impact sur l'autonomie de l'apprenant. L'autonomie se définit comme étant la capacité d'un individu à agir par lui-même, à fonctionner au quotidien sans dépendre d'une autre personne. Le mot est composé du préfixe *auto* qui signifie « par soi-même ». Ainsi, le mot prend tout son sens en lui-même puisqu'apprendre de façon autonome implique d'apprendre par soi-même. En ce sens, selon le dictionnaire de Legendre (2005), l'autonomie « a pour rôle de donner une liberté et un droit de décider, de choisir et d'agir à un individu (ou à une collectivité), par lui-même sans aucune sujétion externe. Elle constitue aussi une "capacité" de décider, de mettre en œuvre ses décisions et de satisfaire ses aspirations propres et ses besoins particuliers sans nécessairement dépendre d'autrui » (p, 145).

Caouette (1997) affirme, pour sa part, que « l'autonomie est d'abord et avant tout un pouvoir sur soi. [...] Une personne est autonome lorsqu'elle affirme son identité propre dans sa manière d'être et de se comporter; en d'autres termes, lorsqu'elle se comporte de façon personnelle et originale » (p. 90).

Selon Meirieu (1993), la véritable autonomie se traduira par le développement de sa capacité à se conduire soi-même. Par ailleurs, Deslandes (2002) affirme que « de nombreux travaux, basés sur l'approche sociocognitive, ont étudié l'autonomie sous l'angle de l'autorégulation personnelle ». Les auteurs Deci et Ryan (1985), Grolnick, Kurowski et Gurland (1999), Vallerand et Sénécal (1992) ainsi que Viau (1994) en seraient des exemples. Deslandes mentionne aussi le modèle de Greenberger, qui « invite aussi à comprendre l'autonomie en termes socioconstructivistes en la mettant en lien avec la maturité psychosociale » (Deslandes, 2002, p. 213). Dans ce modèle, le concept de maturité psychosociale se définirait comme « la capacité à agir avec les autres de façon efficace, tout en contribuant à la cohésion sociale » (Deslandes dans Lafortune & Mongeau, 2002, p. 212; Greenberger, 1982, 1984; Greenberger, Josselson, Knerr & Knerr, 1975; Greenberger & Sorensen, 1974).

4.3.1.3 Valoriser les différences

L'inconditionnel regard positif que pose l'intervenant sur un apprenant a un impact important sur l'estime de soi de ce dernier et sur la perception de sa compétence personnelle. Il ne suffit pas d'accepter les autres et leurs différences; le but est de valoriser toute différence, tout individu dans ce qu'il est. Carl Rogers (1983) affirmait qu'il faut davantage qu'une acceptation inconditionnelle; il faut un regard positif, un « *prizing* », c'est-à-dire accorder du prix, reconnaître la valeur de l'autre pour qu'il puisse s'estimer lui-même et, lui aussi, dépasser l'acceptation et le respect de lui-même (Mearns & Thorne, 1998). Ces auteurs rappellent, tout comme l'avait fait Rogers, l'importance de ce regard positif parce qu'il peut reconstruire une estime de soi qui a été sabotée, et ce, souvent depuis de nombreuses années.

Cette appréciation positive de l'autre est trop souvent négligée tant par les adultes gravitant autour des jeunes que par les jeunes eux-mêmes, les uns envers les autres. On

parle généralement d'accepter les différences chez les autres, mais on valorise trop rarement les différences tant chez les autres que chez soi-même.

Smith (1997/2004) s'est prononcé à son tour :

There is another attitude that stands out in those who are successful in facilitating learning [...] I think of it as prizing the learner, prizing her feelings, her opinions, her person. It is a caring for the learner, but a non-possessive caring. It is an acceptance of this other individual as a separate person, having worth in her own right. It is a basic trust – a belief that this other person is somehow fundamentally trustworthy [...] What we are describing is a prizing of the learner as an imperfect human being with many feelings, many potentialities. The facilitator's prizing or acceptance of the learner is an operational expression of her essential confidence and trust in the capacity of the human organism.

Dans son dictionnaire en ligne, Meirieu (2011) définit le concept de différences comme un ensemble très large de caractéristiques qui représente soit un individu, soit une collectivité, en soulignant que dans un contexte pédagogique, ce mot est généralement utilisé au pluriel. Chaque élève a sa propre personnalité qui diffère de celle des autres. Qu'il s'agisse de forces, de qualités, de caractéristiques physiques ou psychologiques, chaque être humain a sa propre personnalité et ses traits de caractère qui le différencient des autres.

Valoriser les différences, c'est encourager l'autonomie personnelle et le développement, car toujours selon Meirieu, chaque sujet peut être « l'auteur de sa propre différence »; il peut se « différencier volontairement » de la différence dont il a hérité. En d'autres mots, il ne s'agit pas seulement de reconnaître les différences telles qu'elles se trouvent au moment présent, mais bien de les valoriser pour que chaque jeune continue de se développer dans ses forces et ses qualités personnelles. « La considération de la différence ne doit donc pas entraîner une attitude purement classificatoire, mais, au contraire, favoriser l'ouverture vers l'élargissement du possible pour chacun » (Meirieu, 2011).

Sachant que tous les jeunes sont différents les uns des autres, de quelle façon est-ce que l'intervenant doit procéder avec les apprenants? Comme le suggère Bourdieu (1966), le fait d'ignorer les différences peut littéralement changer la culture des inégalités en réussite scolaire. Ici, ignorer signifie ne pas en tenir compte de manière ségrégationniste. En étant indifférent face aux différences, l'enseignant donne des chances égales à tous les apprenants. Ne pas considérer négativement les différences fait en sorte que les apprenants peuvent compter sur une richesse culturelle et linguistique acquise. Ainsi, l'indifférence se traduit par une valorisation puisque chacun est considéré en lui-même avec ses caractéristiques cognitives, ses intérêts, ses ressources internes et externes, sans aucune ségrégation.

C'est donc pour l'ensemble de ces raisons que nous persistons à croire qu'il est primordial de respecter, d'accepter, de valoriser et de prendre en considération les différences d'autrui. Dans cette perspective, il importe de souligner ceci :

Si le travail de plusieurs chercheurs socialement engagés, notamment en sciences de l'éducation, a contribué à l'avancement des connaissances de nature à favoriser le développement d'une expertise pédagogique faisant l'éloge de la différence (Jacquard, 1978), force est de constater que l'hétérogénéité des élèves continue de provoquer des inconforts et un certain désarroi dans le milieu scolaire. Ainsi, peu d'acteurs en éducation réussissent à ce jour à établir un rapport à la diversité qui favorise le développement et la réussite éducative de chacun de nos jeunes (Prud'homme, Ramel & Vienneau, 2011, p. 2).

Ce qui implique que, malgré les impacts positifs démontrés par la recherche scientifique, il semble que peu d'enseignants et d'intervenants se soucient des différences présentes chez chacun des apprenants. Notre projet de recherche veut contribuer à cette orientation de valorisation des différences.

Le terme « différenciation » remplace désormais celui de « pédagogie différenciée ». On peut donc dire que c'est par la différenciation qu'on tient compte des différences. Selon

Legrand (1984), la différenciation désigne l'action de faire un effort pour diversifier la méthodologie utilisée, généralement dans le but de répondre à la diversité des apprenants. Pour Meirieu (1990), l'action de différencier signifie que l'enseignant démontre qu'il a un souci de la personne, de ses besoins spécifiques et individuels, sans toutefois devoir abandonner celui de la collectivité. En lisant l'auteur, on comprend que l'action de différencier réfère au senti de l'enseignant alors qu'il se laisse interpellé par l'apprenant, malgré que celui-ci soit déstabilisant et irritant. Ce type d'élèves détruisent parfois nos intentions, mais nous permettent enfin de les différencier.

À partir du principe de la valorisation des différences, on passe logiquement au principe de la communication fondée sur le dialogue.

4.3.1.4 Le dialogue

Selon le MELS (2008), plusieurs stratégies sont proposées pour favoriser le dialogue en classe. Dans un premier temps, la conscientisation et la responsabilisation de l'élève semblent constituer la première étape à franchir dans cette optique d'ouverture au dialogue. Dans un deuxième temps, l'intervenant doit poser un geste aussitôt qu'un comportement inapproprié survient dans une situation de communication. Dans un troisième temps, il faut assurer un droit de parole à chaque élève afin de donner la chance à tous, de façon équitable, de s'exprimer. Et finalement, il est primordial de susciter la discussion, de l'animer et de la guider en posant des questions, en reformulant ou en demandant de reformuler ce qui a été dit dans le but d'aider les élèves à aller plus loin, tant dans la discussion et le dialogue que dans la réflexion. L'explication de ces stratégies démontre clairement que le dialogue est un exercice qui dépasse amplement la conversation courante.

Selon Martineau et Simard (2001), « le dialogue, ce n'est pas non plus la dispute sophiste où le discours se met au service d'un souci qui n'est pas dirigé par l'intérêt de connaissance, mais par le désir de paraître le plus fort et le plus futé, où discuter c'est

l'emporter, vaincre son adversaire, le mettre en échec en usant de tous les moyens rhétoriques disponibles » (p. 129). Pour ces deux auteurs, deux conditions doivent être remplies pour la pratique du dialogue. La première condition se traduit par le fait que les échanges entre les personnes doivent servir à la connaissance, le dialogue doit donc permettre un avancement sur le plan des connaissances. La deuxième condition concerne les opinions de tout un chacun; on dit que celles-ci seront considérées comme un apport primordial à la réussite et à l'apprentissage.

Toujours selon Martineau et Simard (2001), le dialogue existe seulement lorsque certains principes fondamentaux sont respectés. Ces auteurs affirment que le dialogue véritable exige la conscience d'une certaine ignorance, c'est-à-dire une conscience que nous ne pouvons pas tout savoir, que nous devons être en mesure de le reconnaître, en plus d'être assez honnête pour reconnaître nos erreurs. Ce principe se traduit aussi par l'humilité chez une personne de demander l'aide d'autrui, car elle reconnaît les forces chez les autres, les aptitudes et les connaissances nouvelles qu'elle-même pourra acquérir. Le deuxième principe proposé par Martineau et Simard (2001) suggère que pour qu'il y ait un vrai dialogue, on doit recourir à un langage commun. Le dialogue est un acte de partage où un ensemble de significations est utilisé. Si les interlocuteurs ne connaissent pas le sens des codes utilisés, le dialogue ne pourra avoir lieu. L'écoute mutuelle est le dernier principe qui est essentiel à la pratique d'un dialogue véritable. Cette écoute s'apprendra en démontrant une ouverture aux autres, en respectant les différents points de vue et en s'ouvrant aux opinions d'autrui.

Selon Presseau et Martineau (2004), la communication favorisant le dialogue repose sur sept principes d'action de base :

- 1- Reconnaître l'humanité en chacun, c'est-à-dire une personne et son histoire, la considérer comme membre à part entière de la grande famille humaine;
- 2- Se connaître soi-même et connaître sa propre culture, être conscient de ses propres cadres culturels; pour arriver à se sortir de son ethnocentrisme, il faut s'assumer soi-même comme produit d'une culture;

3- S'ouvrir à la connaissance des « différences », si connaître n'est pas suffisant, c'est néanmoins nécessaire; 4- Accepter les différences; cependant, l'ouverture aux autres n'entre pas en contradiction avec une affirmation de sa propre culture. En fait, la capacité d'accueillir autrui est d'autant plus grande qu'on a développé une identité personnelle positive; 5- Suspendre son jugement afin de se mettre à l'écoute de l'autre et de chercher à le comprendre. Il s'agit de se mettre en « posture d'écoute bienveillante », condition nécessaire au dialogue vrai et constructif; 6- Travailler à éliminer en soi les attitudes et les comportements qui empêchent de prendre en compte l'autre et sa différence, ce qu'on peut appeler la décentration. Cet exercice exige que l'on soit attentif, voire à l'affût de ses préjugés; 7- Favoriser le compromis et la négociation; la communication doit se dérouler en minimisant le plus possible les frustrations et dans l'optique de trouver un champ commun où chacun peut tout de même conserver son identité (p. 131).

4.3.1.5 Éthique de la responsabilité citoyenne

La pratique du dialogue et le respect de soi, des autres, des règles et des normes sont des concepts omniprésents dans l'élaboration de cette recherche. Il devenait inévitable d'y inclure aussi le concept d'« éthique ».

Telle que définie dans le programme d'éthique et cultures religieuses (ECR) du PFEQ du MELS (2008), l'éthique est « une réflexion critique sur la conduite ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELS, 2008, Chap. 9, p. 1). Cette définition confirme donc la pertinence de prendre en compte ce concept. Si l'éthique est une matière enseignée à l'école, dans le cadre de notre programme de prévention de la délinquance, nous profiterons de cette occasion pour renforcer les compétences que les élèves doivent acquérir dans cette discipline en plus d'approfondir les composantes du domaine « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Puisque les adolescents ont souvent des visions du monde divergentes les uns par rapport aux autres, le dialogue permet de favoriser les échanges de points de vue en plus d'ouvrir les esprits à diverses idéologies tout en respectant la différence. Cette façon de faire est un apprentissage du vivre-ensemble. Par

ailleurs, on comprend dans le PFEQ que l'éthique est un concept étroitement lié à ce domaine puisque l'objectif de ce dernier est d'« amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2001b, p. 13).

Presseau et Martineau (2004) affirment que l'école est un lieu privilégié pour apprendre et vivre le concept de vivre-ensemble. Nos institutions d'enseignement, où la mission première est l'instruction de nos jeunes, accordent une importante place à l'éducation à la citoyenneté. « Il s'agit de former des citoyens respectueux des différences et capables de jouer un rôle actif et constructif dans les débats de société qui animent nos démocraties » (p. 119).

Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (1998), l'éducation à la citoyenneté se veut « une formation qui s'adresse à l'ensemble des élèves et qui vise l'engagement actif par l'apprentissage d'attitudes, de comportements et de compétences nécessaires à la constitution et au maintien d'un espace civique démocratique où peuvent fleurir le respect des particularités et le partage de valeurs communes » (CSE, 1998, p. 120 dans Presseau [Dir.], 2004). Les auteurs Presseau et Martineau (2004), suggèrent certaines finalités concernant l'éducation à la citoyenneté. Celles-ci se traduisent par les actions suivantes : « Favoriser l'acceptation et la promotion de la diversité », « Développer une culture civique participative », « Former un esprit critique », « Favoriser le respect et la promotion de l'égalité et de l'équité » ainsi que « Développer un sentiment d'appartenance et d'identification » (p. 130).

Dans cette perspective, la pédagogie de la coopération assure à chaque élève le loisir d'exprimer librement ses idées et fournit un espace ou un cadre éthique dans lequel s'inscriront les discussions des élèves. Ainsi, certaines activités du projet de prévention à la délinquance seront basées sur la pédagogie de la coopération afin de favoriser

l'engagement des élèves et de les conscientiser aux besoins des autres et finalement, afin qu'ils pratiquent le dialogue dans un espace-temps prévu pour cela.

Nous savons que l'école a pour mandat de préparer les jeunes à devenir les citoyens de demain. On passe d'une microsociété, qu'est l'école, à une communauté organisée avec des règles, des lois et des normes à respecter, soit la société, où tout un chacun a des responsabilités en tant qu'acteur important dans cette vie démocratique.

À ce sujet, le MELS (2001) affirme :

L'école [...] peut offrir un cadre propice au respect des principes de la citoyenneté. Par ses pratiques, elle peut aider l'élève à développer des comportements et des attitudes essentiels à l'exercice d'une citoyenneté responsable. Par les apprentissages disciplinaires qu'elle privilégie, elle rend possible l'appropriation d'un certain nombre de savoirs relatifs aux principes et aux valeurs caractéristiques d'une société démocratique, à ses lois, à ses institutions sociales et politiques, aux droits et aux devoirs du citoyen, à la place du débat dans le processus démocratique (MELS, 2001b, p. 13).

C'est par des valeurs telles que l'engagement, la coopération et la solidarité que l'école joue un rôle majeur dans ce passage obligé que franchissent les adolescents. Les axes de développement proposés dans le PFEQ du MELS (2001) doivent être développés chez les apprenants :

« Le respect des principes, des règles, des stratégies du travail d'équipe et de la complémentarité des rôles, en classe ou en stage dans un milieu de travail », « L'adhésion au processus de prise de décision (compromis, consensus, etc.) », « L'établissement de rapports égalitaires », « Le recours au débat et à l'argumentation », « L'exercice de leadership selon diverses modalités d'application », « La dynamique d'entraide avec les pairs » et « L'engagement dans des projets d'action communautaire » (MELS, 2001b, p.29).

Le rôle de l'école est aussi de porter les jeunes à réfléchir sur diverses notions telles que le pouvoir sous toutes ses formes (agression, taxage, violence, gestion pacifique des

rapports de pouvoir, etc.), l'application des droits de la personne en général, la compréhension des effets de la discrimination ou de l'exclusion.

4.3.1.6 Le transfert des apprentissages

Pour qu'un programme de prévention puisse avoir un impact sur les jeunes, il faut leur fournir un soutien au transfert des apprentissages, c'est-à-dire les aider à transférer dans leur vie quotidienne les apprentissages réalisés dans les activités du programme.

Dans le dictionnaire de Legendre (2005), on définit le transfert des apprentissages comme étant l'« usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle ». On affirme aussi que c'est l'influence et l'impact qu'un apprentissage aura sur un autre apprentissage réalisé subséquemment. Abondant dans le même sens, les auteurs Ausubel et Robinson (1969) et Gagné (1985) définissent le transfert d'apprentissage comme étant « l'activation et l'application des connaissances dans de nouvelles situations ». Ils ajoutent que le transfert peut être vu plutôt comme un résultat, c'est-à-dire comme « l'influence que l'apprentissage réalisé dans une situation peut avoir sur l'apprentissage à effectuer dans une autre situation » (p. 1402).

Du point de vue de Presseau et Brouillette (2002), le transfert est « un processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier (tâche source) sont réutilisées dans un contexte différent (tâche cible) après avoir été mobilisées, combinées différemment puis adaptées » (dans Presseau, 2004, p. 11). Plusieurs objectifs seraient liés à ce réinvestissement, c'est-à-dire assurer la construction de nouvelles connaissances, favoriser le développement de nouvelles compétences ou encore, réaliser des tâches inédites.

Afin de maximiser les résultats d'un transfert de connaissances, plusieurs auteurs suggèrent de le réaliser en trois temps : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation (Tardif & Meirieu, 1996; Tardif & Presseau, 1998).

La contextualisation consiste à mettre en contexte les apprentissages visés. Ceci permet à l'élève de saisir la portée et le caractère utile de son apprentissage au moment où il le fait. Les auteurs affirment qu'il est important d'amener l'élève à décontextualiser, soit à se distancier du contexte original pour donner à l'apprentissage une portée plus large. Cette phase favorise les interventions qui ont pour but d'amener les élèves à prendre conscience des connaissances qu'ils disposent. La recontextualisation est le fait de proposer aux élèves d'autres occasions de réutiliser les apprentissages dans divers contextes soit de façon hypothétique ou de façon concrète (Presseau, 2003 dans Presseau, 2004, p. 11).

Ainsi, les concepts de « l'estime de soi et la motivation », « La perception de sa compétence personnelle (self-efficacy) », « La valorisation des différences », « La pratique du dialogue », « L'éthique de la responsabilité citoyenne » et « Le transfert des apprentissages » étant définis comme fondements théoriques du produit, la recension des écrits étant terminée, nous proposons l'élaboration de l'idée dans la prochaine section. L'idée de notre produit trouvera ses assises dans ces fondements théoriques.

4.3.2 Élaboration de l'idée

La conception de l'objet permet de situer théoriquement le produit à développer, c'est-à-dire ses composantes et les liens qui conduisent à l'élaboration d'un modèle général de l'objet pédagogique. Une fois le produit défini théoriquement, il est alors possible de réaliser concrètement l'élaboration de l'objet. C'est ce que nous ferons dans les pages qui suivent, c'est-à-dire qu'à partir des fondements théoriques exposés dans les pages précédentes, nous présenterons les grandes lignes du programme de notre projet de recherche. Nous rappelons que l'opérationnalisation comme telle, avec ses différentes étapes d'expérimentation, sera réalisée lors de notre projet doctoral.

Nous présenterons donc les grandes lignes du programme à partir des six concepts de notre référentiel : l'estime de soi, la perception de sa compétence personnelle, la valorisation des différences, le dialogue, l'éthique citoyenne et le transfert des apprentissages. Des objectifs pédagogiques ont été élaborés à partir de ces concepts et seront abordés sous différentes thématiques, puis présentés sous forme d'activités. Pour chacune des activités, des capsules vidéo seront réalisées; c'est à partir des thématiques abordées que Bill se racontera en proposant divers témoignages. Nous ferons référence à ceux-ci tout au long de la présentation du déroulement de notre programme.

4.3.2.1 L'estime de soi

Par rapport au concept d'estime de soi, nous avons élaboré l'objectif pédagogique « Développer l'estime de soi et la confiance en soi » que nous traiterons sous deux thématiques. La première concerne la consommation sous toutes ses formes, et la deuxième aborde le thème de la réalisation de soi.

Pour le thème de la consommation, nous proposons de réaliser un groupe de discussion où l'on inviterait les jeunes à échanger sur ce qui les amène à consommer, sur les types de consommation, sur la distinction entre les besoins et les désirs, etc. L'animation pourra inclure un témoignage sur le lien entre la faible estime de soi et la consommation. À partir de ce témoignage, les jeunes seront invités à identifier les problématiques contenues dans ce dernier, les besoins qui n'étaient pas comblés par la consommation. Et, finalement, ils devront trouver des solutions positives qui auraient pu répondre aux besoins en question et ainsi éviter à l'auteur du témoignage de tomber dans l'illusion de la consommation pour retrouver son estime personnelle.

En conclusion, l'animateur fera une synthèse des raisons qui peuvent pousser un individu à consommer. Puis avec l'aide des élèves, il établira la liste des besoins

primaires pour l'être humain, et poursuivra avec une liste des solutions qui devraient être privilégiées pour éviter les pièges de la consommation.

Suite à cela, l'animateur questionnera les élèves et favorisera un climat de respect pour encourager l'ouverture d'esprit de tous. Pourquoi est-ce important d'avoir de l'estime de soi, de la confiance en soi? Quels liens peut-on établir entre le concept de consommation et celui de confiance en soi ou d'estime de soi? L'animateur écrira les réponses au tableau au fur et à mesure que les élèves s'exprimeront. Lorsque la discussion sera terminée, on divisera le groupe en équipes de deux et l'on distribuera des cartons de couleurs qui auront préalablement été découpés pour former un casse-tête. Chaque équipe devra choisir deux besoins primaires, les inscrire sur son carton et dessiner ensuite de quelles façons on peut combler ces besoins. Les équipes présenteront par la suite leur pièce de casse-tête et expliqueront pour quelles raisons ils ont choisi ces besoins et quelles sont les actions ciblées pour combler leurs besoins.

La deuxième thématique abordée sera la réalisation de soi. Elle pourra aussi être abordée selon la formule du groupe de discussion. Dans un premier temps, l'animateur expliquera que se réaliser soi-même est un besoin. On présentera un témoignage dans lequel Bill partagera des moments de son vécu où il était dans l'illusion de se réaliser et où sa vie était vide de sens, malgré les apparences. La discussion pourra se poursuivre à l'aide de questions comme « Pour qui se réaliser? », « Pourquoi se réaliser? », « Comment se réaliser? », « Quelles sont les questions à se poser afin de vérifier si justement on se réalise vraiment pour soi, selon qui on est? ». L'animateur pourra reprendre, à partir du témoignage présenté au préalable, les expériences de vie expliquées afin d'illustrer les questions et les réponses.

Pour conclure la discussion, on proposera un retour sur la nécessité de se connaître soi-même, de développer son estime de soi et sa confiance en soi. On discutera des sentiments vécus lorsqu'on se réalise pleinement, puis on proposera des pistes de

réflexion pour faciliter l'émergence d'idées pour se réaliser soi-même. On présentera enfin un projet créatif pour solidifier les acquis de cette activité.

À cet effet, l'animateur animera une tempête d'idées avec l'ensemble du groupe sur des actions concrètes qui font qu'une personne peut se réaliser. On mettra l'accent sur le fait que chacun est l'acteur principal de sa vie et que, par le fait même, il a la possibilité de choisir le genre de film, le titre et l'histoire de sa vie. L'animateur présentera un autre témoignage où Bill expliquera qu'à plusieurs reprises dans sa vie, il a eu l'impression qu'il ne choisissait pas son histoire, qu'il jouait dans le mauvais film, et tout cela, à cause de décisions prises sans trop réfléchir à leurs conséquences. L'animateur présentera par la suite deux « *claps* »; le *clap* est cette plaquette noire utilisée sur les plateaux de tournage pour identifier la scène et le numéro de la prise de vue. Sur le premier, il sera inscrit le titre du 1^{er} film de la vie de Bill (inspiré de la période sombre de sa vie) et sur le deuxième sera inscrit le titre de son nouveau film et son nom comme acteur principal. Par la suite, l'animateur présentera quelques scènes dont Bill est particulièrement fier, c'est-à-dire des réalisations qu'il a faites depuis qu'il a repris le contrôle de sa vie.

Viendra ensuite une réflexion concernant les réalisations personnelles. Chaque jeune sera invité à identifier deux réalisations personnelles dont il est le plus fier. L'animateur distribuera par la suite un *clap* à tous les élèves pour que chacun d'eux puisse en remplir un en inscrivant son nom (comme acteur principal), le titre du film (le titre qu'il donnerait à sa biographie) et le titre de la scène choisie (titre qui représente une réalisation qu'il a faite et dont il est particulièrement fier).

Enfin, chaque jeune présentera son *clap* en expliquant la scène qu'il a choisi d'inscrire comme étant une réalisation personnelle dont il est vraiment fier. Ainsi, on favorise le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi en prenant du temps avec l'élève pour souligner un élément positif dont il est lui-même l'auteur.

4.3.2.2 La perception de sa compétence personnelle (*self-efficacy*)

Faire vivre des expériences de réussite (zone proximale de développement) et de partage sur des bons coups afin de favoriser la perception positive de soi (*self-efficacy*) devient l'objectif pédagogique lié au concept ci-haut présenté.

Les conséquences liées à nos choix sont souvent, pour les adolescents, secondaires! Lors de cette activité, Bill expliquera dans son témoignage présenté par l'animateur que plusieurs choix qu'il a faits dans sa vie ont eu des conséquences négatives. Il expliquera que les choix négatifs ont généré des conséquences négatives tout en spécifiant que cette relation s'applique dans les deux sens. C'est donc dire que les choix positifs et les actions positives que l'on fait engendrent, à leur tour, des conséquences positives. L'animateur questionnera ensuite les élèves sur leurs perceptions de cette relation causale. La discussion amorcée, l'animateur abordera plusieurs aspects que Bill avait présentés dans son témoignage, en donnant des exemples concrets d'actions négatives qui ont amené des conséquences négatives et des exemples d'actions positives, qui ont eu des répercussions positives sur sa vie. L'animateur mettra l'accent sur les réalisations positives de Bill, qui ont complètement changé sa perception de lui-même et de la vie en général. Il proposera ensuite à chaque élève de trouver des exemples de bonnes décisions qu'ils ont prises et de partager les répercussions positives que celles-ci ont eues.

L'animateur amènera les élèves à conclure que le fait de vivre des réussites donne le goût d'en vivre d'autres, que la perception positive que l'on a de soi influence directement nos agissements et qu'il est primordial de savoir reconnaître ses forces pour en être fier.

Dans le but de consolider ces apprentissages, l'animateur présentera des extraits vidéo de réussites diverses réalisées par des athlètes, des acteurs ou seulement des gens qui ont

posé des gestes positifs, en mettant l'accent sur les émotions liées à la réception d'un prix ou d'une distinction. L'animateur questionnera ensuite les élèves sur ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont ressenti et sur leurs perceptions de ce que les récipiendaires ont ressenti. Il les questionnera aussi sur le sens de l'effort, sur l'importance d'être fier de soi et sur l'importance de s'accorder de la valeur.

Suite à cela, il demandera aux élèves d'établir le palmarès des cinq réalisations dont ils sont les plus fiers. Il distribuera un certificat vierge à chacun d'eux, sur lequel ils inscriront la date, leur nom et une des cinq réalisations choisies. Par la suite, à tour de rôle, ils devront se décerner à eux-mêmes leur propre certificat, et les autres élèves devront applaudir devant cette réalisation.

Lorsque l'activité sera terminée, un retour en groupe est prévu pour discuter des sentiments vécus lors de cet exercice. L'animateur conscientisera les élèves au fait qu'il est souvent plus difficile qu'on pourrait le croire de se féliciter soi-même et d'être fier de ce que l'on fait, en soulignant également que les actions positives engendrent des conséquences positives.

Toujours dans le but d'atteindre l'objectif pédagogique « Faire vivre des expériences de réussite (zone proximale de développement) et de partage sur des bons coups afin de favoriser la perception positive de soi (*self-efficacy*) », nous proposons une seconde activité ayant pour thème « La liberté ».

Un questionnement sur le concept de liberté et sur ce qui peut enfreindre notre liberté sera évoqué par l'animateur pour faire réagir les élèves sur ce sujet, qui à l'adolescence, revêt d'une grande importance. Les notions de perte de choix et de liberté comme conséquences liées à nos actes seront ensuite abordées.

Le témoignage de Bill, présenté cette fois sous forme d'autobiographie répertoriant dix points négatifs de sa vie, s'intitulera « Prisonnier ». Il expliquera pourquoi les exemples qu'il a choisis d'exposer l'ont amené à vivre tant dans sa prison intérieure que dans les prisons extérieures. Par la suite, il exposera son autobiographie positive en dix points positifs qu'il intitulera « Libre ». Il expliquera pourquoi ces exemples choisis lui ont permis de se sentir libre physiquement et/ou mentalement. Le retour, sous forme de discussion, sera effectué par l'animateur où il questionnera les élèves sur des situations qu'eux auraient vécues et où ils se seraient sentis « prisonniers » ou à l'inverse, « libres ».

Un projet créatif suivra ce questionnement, puisque l'animateur proposera aux élèves d'écrire en quelques lignes, le résumé de la quatrième page couverture de leur propre autobiographie positive. Par la suite, ils seront invités à dessiner la page couverture de leur autobiographie intitulée « Libre ».

Pour ce faire, chacun des élèves recevra une feuille pour réaliser le brouillon de son résumé. Une fois le brouillon terminé, ils recevront une couverture de livre sur laquelle ils transcriront la version finale de leur résumé, pour ensuite décorer, colorier, dessiner, voire se représenter sur la page couverture de leur autobiographie intitulée « Libre ».

Lorsque l'activité sera terminée, les élèves présenteront brièvement leur autobiographie positive à la classe. Dans la réalisation de cet exercice, l'animateur tentera de démontrer que dans la vie, il s'agit aussi d'opter pour une attitude positive, d'avoir une perception positive de soi. Même si la vie est difficile, il faut savoir rester concentré sur ce qui est positif. À la suite de cette activité, les élèves auront vécu une expérience de réussite (zone proximale de développement) et ils partageront leurs bons coups, ce qui favorisera la perception positive de soi (*self-efficacy*).

4.3.2.3 La valorisation des différences

L'objectif « Accepter et valoriser (*prizing*) ses propres différences et celles des autres » sera développé ici en abordant, en premier lieu, « La richesse des différences ». Pour traiter ce sujet, l'animateur questionnera les élèves : Que signifie « être différent »? Est-ce important d'être différent? Pourquoi devrions-nous nous accepter tels que nous sommes? Qu'est-ce qui nous définit en tant que personne? Que signifie le concept d'« identité »? À quoi servent les empreintes digitales? Que signifient les mots « accepter » et « valoriser »? Par quels comportements peut-on « valoriser »?

À la suite de ce dialogue, l'animateur présentera le témoignage associé à cette thématique, où Bill expliquera pourquoi il se sentait différent lorsqu'il était jeune. Plusieurs exemples tirés de son expérience personnelle seront présentés aux élèves, et un questionnement ayant pour but de visualiser ce qu'aurait pu être la vie de celui-ci si son regard envers lui-même avait été positif sera ensuite proposé aux élèves. Par la suite, l'animateur établira le comparatif de la vie d'une personne ayant beaucoup de difficultés à accepter ses propres différences, par rapport à la vie d'une personne s'acceptant telle qu'elle est. Il devient évident que d'accepter qui l'on est, avec nos différences, peut faire toute une différence dans le cheminement de notre vie.

Par la suite, les élèves seront invités à énumérer des différences chez eux et chez les autres. Celles-ci pourraient être tant physiques ou psychologiques que situationnelles. Tout le monde est différent et ces différences sont primordiales! L'animateur expliquera pourquoi ces différences doivent être valorisées. En questionnant les élèves et en guidant leur réflexion, on tentera de déterminer de quelles façons il est possible de valoriser ces différences.

Afin de maximiser la compréhension de ce concept, l'animateur présentera par la suite une murale monochrome aux élèves sur laquelle un seul et même sujet représentera des individus dans un endroit public. Les élèves seront amenés à se prononcer sur l'attrait

d'un tel portrait. À partir de matériel divers, les élèves seront invités à se représenter par un simple bricolage ou par une représentation artistique, pour ensuite la coller, à tour de rôle, sur une autre murale. Les élèves seront incités à comparer les deux murales et donc, seront à même de constater que la seconde murale, où il y a de la couleur, de la diversité et où les représentations sont toutes différentes, est beaucoup plus attrayante que la première. Les élèves devront d'ailleurs expliquer pourquoi cette murale est plus belle que la première. Ils devront ensuite inscrire sur une petite carte, que l'animateur leur aura distribuée, une de leurs différences qu'ils s'engageront dorénavant à accepter ainsi qu'à valoriser.

En deuxième lieu, la thématique « Cultures et origines » sera le sujet abordé dans l'activité suivante, toujours réalisée dans le but d'atteindre l'objectif « Accepter et valoriser (*prizing*) ses propres différences et celles des autres ». L'activité présentée débutera par la présentation d'images de personnes qui sont physiquement différentes. On présentera aussi des photos de différents pays (représentant la diversité culturelle), des images de recettes d'origines diverses, en plus de faire écouter des pièces musicales de pays différents. On pourra demander aux élèves d'identifier les images et la musique qui les intéressent davantage pour découvrir que la diversité est nécessaire.

L'animateur racontera ensuite d'où il vient, il parlera de ses origines et expliquera des situations où il a vécu de la colère ou de la tristesse en lien avec ses différences, et d'autres situations où celles-ci ont été vraiment positives! Il parlera aussi de la difficulté d'accepter la diversité en expliquant plusieurs situations qu'il a vécues ou dont il a été témoin concernant le racisme, la ségrégation et l'intolérance.

Cette activité se terminera alors que l'animateur remettra un contrat d'engagement à chaque élève, par lequel il devra s'engager à valoriser la différence, puisqu'elle est positive et bénéfique pour tous.

Afin d'optimiser les notions vues auparavant, chaque élève fera la création d'une œuvre d'art représentant la diversité culturelle dans laquelle il devra intégrer un mot d'une autre langue. On présentera dans un premier temps des diapositives d'œuvres d'art provenant de diverses cultures et l'animateur valorisera les différences que l'on remarquera. Il demandera aussi aux élèves d'identifier des qualités ou des caractéristiques positives des œuvres. Dans un deuxième temps, c'est sur des rythmes du monde que les élèves devront créer leur œuvre d'art.

La présentation des œuvres d'art et l'exposition de celles-ci en classe termineront cette activité. On expliquera que la musique écoutée était différente, que les œuvres sont uniques, et que les mots en langues étrangères intégrés dans leur création sont aussi très diversifiés. Enfin, on expliquera que chacun d'eux est différent et que les œuvres représentent aussi la diversité de la classe.

4.3.2.4 Le dialogue

« Sensibiliser les élèves à l'importance du dialogue sur des sujets tabous ou sensibles, dans un esprit démocratique et de respect mutuel » est l'objectif que nous avons choisi de cibler.

La première activité réalisée dans le but de sensibiliser les élèves à l'importance du dialogue sur des sujets tabous ou sensibles, dans un esprit démocratique et de respect mutuel se fera à partir du sujet « L'empathie et l'entraide ».

L'activité débutera par la présentation d'un témoignage de Bill, où celui-ci évoque certains faits qu'il a vécus, des événements tragiques de sa vie et des embûches qu'il a affrontés et qui se sont échelonnés sur plusieurs années. Avant de présenter la portion du témoignage dans laquelle Bill expliquera comment et pourquoi il s'en est sorti, l'animateur questionnera les élèves sur leurs perceptions de son rétablissement. Pourquoi

est-ce qu'il est maintenant rétabli? Qu'a-t-il fait pour se rétablir? Quels sont les événements qui ont favorisé son rétablissement?

Donc, après la période de questions des élèves, l'animateur présentera le témoignage de Bill où ce dernier expliquera son rétablissement, il parlera de son parcours depuis qu'il a changé son mode de vie en 2007. Il insistera sur la chance que lui a donnée le musée en lui proposant d'être guide, puisque c'est à ce moment qu'il a commencé à parler de lui, à expliquer des situations vécues qu'il avait toujours refoulées auparavant, par gêne. Il parlera justement de sentiments tels que la gêne, la honte, la peur, l'humiliation, etc. Il expliquera comment ces confessions auprès du public l'ont aidé à cheminer et expliquera que sa vie aurait été différente s'il avait parlé de sujets tabous lorsqu'il était jeune. Il expliquera aussi l'importance d'écouter et de respecter les gens qui nous entourent. L'animateur devra s'assurer que le respect sera de mise en tout temps lors de la discussion qui suivra; les élèves seront invités à commenter et à s'exprimer sur le témoignage présenté.

En conclusion, l'animateur soulignera que l'on peut parler de tout lorsqu'on trouve la bonne personne et lorsqu'on retrouve les bonnes circonstances. La discussion sur divers sujets tabous, les confidences ou les questionnements sont toujours possibles avec une personne de confiance et, à un moment où cette discussion s'y prête. Mais tout ce que l'on ressent et ce que l'on vit peut être dit, si l'on fait attention à comment dire les choses, à qui on les dit et à quel moment. Les bienfaits de la parole sont incommensurables! Toutes situations qui génèrent sentiments ou malaises intérieurs devraient être exprimées afin de se sentir bien le plus souvent possible.

L'activité suivante se déroulera en équipe de quatre. L'animateur présentera des situations embarrassantes et des questionnements sur les sentiments que peuvent générer de telles situations. Quand les équipes seront formées, on distribuera des fiches sur lesquelles des situations, susceptibles d'être vécues par tous, y sont décrites. Suite à la

lecture de celles-ci, les élèves devront ressortir les sentiments que de telles situations peuvent générer chez les protagonistes. Dans un tableau, les élèves devront ensuite écrire ce qu'ils auraient eux-mêmes ressenti dans cette situation. L'animateur questionnera les élèves pour soulever les raisons pour lesquelles il est important, pour les personnages tirées des situations présentées, de parler. Ainsi, les élèves devront aussi identifier qu'elle serait l'attitude à privilégier dans une telle situation, où ils seraient appelés à écouter un ami qui aurait vécu une telle situation et qui voudrait se confier. Par la suite, les élèves imagineront une situation générant chez eux des sentiments désagréables et identifieront à qui ils pourraient en parler et quels seraient les bénéfices de cette discussion. Cette activité se terminera par des élèves qui partageront, sur une base volontaire, des situations qu'ils ont déjà vécues, qu'ils ont déjà avouées ou non, puis ils seront invités à partager les émotions qu'ils ont ressenties par la suite.

L'activité qui suivra, qui visera à consolider les nouveaux apprentissages, aura pour thème l'intimidation. L'animateur questionnera les élèves sur leur conception de l'intimidation. Il tentera de vérifier d'où vient l'intimidation, qui sont les intimidateurs, qui sont les victimes d'intimidation, les facteurs qui favorisent l'intimidation, les sentiments liés à l'intimidation tant pour l'intimidateur que pour l'intimidé.

Après avoir présenté le témoignage de Bill lié à cette thématique, dans lequel ce dernier aura raconté plusieurs exemples représentant l'intimidation sous diverses formes et décrit les répercussions qui y sont liées, l'animateur exposera un maximum de solutions pour prévenir l'intimidation, pour la faire cesser et pour aider les victimes.

L'animateur amènera les élèves à conclure qu'aucune raison ne justifie l'intimidation. On soulignera par le fait même qu'aucune raison ne peut justifier le fait de ne pas dénoncer la situation, tant pour ce qui est de l'intimidateur que de l'intimidé.

L'activité suivante, qui a le même objectif que l'activité précédente, débute par une prise de conscience collective, dans un premier temps, et individuelle par la suite, sur la place qu'occupent les médias dans nos vies et sur le rôle de ceux-ci. Ainsi, l'animateur questionnera les élèves sur l'influence que la publicité et les médias ont sur nos comportements. Après avoir présenté un témoignage de Bill, l'animateur tentera d'amener les apprenants à réfléchir sur les moyens utilisés par les entreprises pour atteindre leurs objectifs publicitaires. Il les questionnera aussi sur leur image personnelle, sur les liens qui se tissent entre leurs idéaux et leurs repères. Il poussera aussi leur réflexion sur les liens existants entre la publicité, les médias, les standards de beauté, la consommation de biens et l'intimidation.

Puis, l'animateur ciblera des publicités qui sont populaires auprès des jeunes, il questionnera les élèves sur les raisons pour lesquelles ce sont des publicités « accrocheuses ». Il leur demandera par la suite de se mettre en équipe de deux pour créer un scénario de publicité qui dénonce les effets négatifs de la publicité chez les jeunes.

Chacune des équipes présentera son scénario aux autres élèves en prenant soin de mentionner les effets négatifs de la publicité et des médias qu'ils ont établis et qu'ils ont voulu dénoncer.

4.3.2.5 L'éthique citoyenne

Comme objectif pédagogique lié à ce concept, nous choisissons « Favoriser l'engagement social responsable et les comportements relationnels positifs en groupe d'appartenance ».

La première activité exploitera le thème de l'intimidation complice. Si l'on entend rarement parler de ce concept, il n'en demeure pas moins très répandu chez les jeunes. Il

s'agit en fait de participer passivement à l'intimidation soit en assistant, en secondant ou en encourageant l'intimidateur, ou en ayant conscience de l'action de l'intimidation sans toutefois la dénoncer.

Toujours dans l'optique de développer les stratégies proposées pour favoriser le dialogue en classe, l'animateur aura recours aux interventions enseignantes favorables au déroulement du dialogue lorsqu'il amorcera la discussion portant sur l'intimidation complice avec les élèves. Il les questionnera sur le choix de participer ou non, le choix de dénoncer ou non, la responsabilité sociale qu'ils ont par rapport au phénomène de l'intimidation et les conséquences négatives de l'intimidation et de l'intimidation complice.

Par la suite, les élèves liront des mises en situation qui leur auront été distribuées préalablement. Ils devront identifier les intimidateurs complices et les instigateurs des situations d'intimidation, avant d'établir une mise en situation différente où, soit la victime, soit le ou les témoins agiront positivement face aux actes d'intimidation. En terminant, les élèves partageront leurs réponses et leurs points de vue, avant de partager leurs solutions trouvées à chacune des mises en situation. Le témoignage qui sera ici présenté démontrera jusqu'où l'intimidation, sous toutes ses formes, peut aller.

Pour consolider les acquis de l'activité précédente, l'animateur proposera ici aux élèves un projet créatif qui se veut rassembleur et significatif. Il amorcera cette étape du travail par la présentation de différents symboles et logos ou d'images diverses représentant le respect, l'écoute, le partage, l'engagement, la générosité, l'acceptation, la solidarité, etc. Il questionnera les élèves sur ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent, ce que cela évoque pour eux et ce à quoi ces représentations visuelles réfèrent. Il amènera les élèves à prendre conscience de l'importance des valeurs ci-haut mentionnées pour contrer le phénomène de l'intimidation complice.

L'étape suivante se déroulera en équipe de deux; les élèves devront imaginer un logo ou un symbole qui représenterait soit la dénonciation de l'intimidation, soit la dénonciation de la complicité dans l'intimidation. L'animateur présentera ensuite les logos des élèves, après quoi ceux-ci voteront pour leur préféré. La représentation qui aura été choisie par les élèves sera affichée dans la classe. En conséquence, les élèves pourront toujours garder en mémoire l'importance de dénoncer l'intimidation et l'importance de ne pas pratiquer l'intimidation complice.

Ensemble, l'animateur et les élèves tenteront de trouver un « slogan » inspirant et inspiré par le logo choisi, et ce dernier sera affiché en classe pour terminer l'activité. L'animateur invitera les élèves, tout comme les autres intervenants gravitant autour de ce groupe, à utiliser fréquemment cette trouvaille pour leur rappeler l'importance de dénoncer l'intimidation.

Toujours dans le but d'atteindre l'objectif « Favoriser l'engagement social responsable et les comportements relationnels positifs en groupe d'appartenance », le thème de la famille et des amis sera ensuite abordé dans un climat de paix, de respect, de confiance, mais aussi dans la convivialité, l'accueil, le partage et la générosité.

L'animateur amènera le sujet de l'amitié dans le but de faire prendre conscience aux élèves que l'amitié est une valeur importante dans la fratrie, et qu'on soit entre amis ou en famille, on doit faire attention à ce que l'on dit et à ce que l'on fait. Il questionnera les élèves sur des situations ambiguës qu'ils ont vécues ou auxquelles ils ont assisté. Par situation ambiguë, nous entendons ici une intervention ou un agissement qui, pour son auteur, semblait acceptable, mais qui, pour le récepteur de son message, donnait une autre perception. L'animateur favorisera le dialogue en donnant le droit de parole aux élèves qui voudraient s'exprimer sur le sujet, avant de soumettre des mises en situation fictives qui pourraient facilement être vécues par des jeunes. L'activité se terminera par

une réflexion en groupe où l'animateur guidera les élèves vers des solutions constructives, en valorisant les comportements relationnels positifs.

L'animateur proposera ensuite des scénarios pédagogiques, toujours sous forme de travail d'équipe de quatre élèves, qui requerront des élèves des habiletés sociales telles que le respect, le dialogue, l'engagement, l'autonomie, la patience, la solidarité et l'écoute. Les élèves seront donc à même de constater que le développement de ces habiletés est nécessaire pour le maintien des relations positives en groupe.

4.3.2.6 Le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne

La nécessité d'avoir un but dans la vie sera le premier thème discuté avec les élèves dans l'optique d'atteindre notre dernier objectif qui est « Soutenir le transfert des apprentissages réalisés durant l'activité vers la vie quotidienne en société ». La formule pédagogique privilégiée ici sera encore une fois le groupe de discussion puisque nous croyons en la primordialité de la communication et du dialogue entre individus.

La discussion sera amorcée à la suite de la lecture d'un texte portant sur la notion d'avoir des buts à atteindre dans la vie. Les élèves seront questionnés sur ce qu'ils sont en tant que personnes, ce qu'ils veulent dans la vie, et sur ce qu'ils sont prêts à faire pour atteindre ce qu'ils veulent. Par la suite, l'animateur présentera le témoignage de Bill ainsi que des exemples d'athlètes, de vedettes, d'inconnus, de petits, d'ados et d'adultes qui ont accompli de petits comme de grands exploits. À l'intérieur de courts récits, les élèves devront, en équipe de deux, repérer les actions concrètes qui ont aidé ces gens à atteindre leurs objectifs. L'animateur suggérera aux élèves d'effectuer une réflexion sur les objectifs qu'ils souhaitent atteindre à court, à moyen et à long terme, tout en stimulant leur créativité! En effet, ils devront trouver des moyens à utiliser pour atteindre leurs objectifs. Cette phase qui se déroule, en premier lieu individuellement,

pourra se terminer en équipe afin que les élèves puissent s'aider, voir s'inspirer ensemble, pour trouver des façons différentes et stimulantes de réaliser les buts fixés.

Cet exercice servira de préambule à l'activité suivante qui porte sur le sujet de la motivation. Ainsi, « Mes motivations profondes » sera le dernier thème exploité, à partir duquel les élèves travailleront trois concepts différents : le rôle d'un contrat d'engagement, l'utilité d'un objet significatif et la pertinence de la communication.

L'animateur questionnera les élèves sur la motivation en général, puis parlera des motivations profondes qui poussent l'être humain à atteindre ses objectifs. Par la suite, on amènera le concept de contrat d'engagement dans la discussion. L'animateur questionnera les élèves : À quoi sert le contrat d'engagement? Dans quelles situations peut-il être utilisé? Doit-il toujours s'effectuer entre plusieurs personnes? Quel serait le lien à établir entre le contrat d'engagement et l'atteinte de nos objectifs et nos motivations profondes? Il distribuera une feuille aux élèves sur laquelle ils seront invités à inscrire un objectif ou un but qu'ils veulent atteindre. Ils devront aussi inscrire les motivations profondes qui les aideront à atteindre cet objectif. À l'aide de cette feuille, les élèves seront appelés à remplir un contrat dans lequel ils s'engageront envers eux-mêmes pour maximiser les chances d'atteindre leur but. Grâce à son témoignage, Bill marquera les élèves par sa persévérance, sa volonté et sa force de caractère, tous perceptibles dans l'engagement qu'il a pris envers lui-même lorsqu'il a repris sa vie en main.

L'animateur suggérera aux élèves de se trouver un objet significatif qui leur rappellerait cet engagement constamment. À cet effet, l'animateur remettra un bracelet en silicone sur lequel les mots « Motivation », « Inspiration », « Engagement » « Avenir » et « Fierté » se trouveront. Ce bracelet leur permettra de toujours se rappeler qu'ils se sont engagés à atteindre un but qu'ils se sont eux-mêmes fixé; un point de repère supplémentaire visant aussi à les inspirer au quotidien.

Enfin, l'animateur présentera le dernier témoignage de Bill, où celui-ci partagera son expérience sur les bienfaits de la communication. Il expliquera à quel point le fait de parler de nos objectifs et des moyens que nous utilisons pour y arriver est stimulant, car les gens qui nous entourent nous encourageront la plupart du temps! C'est parfois au moment où l'on s'en attend le moins ou dans un moment que notre motivation est à la baisse que quelqu'un nous demandera : « Alors? Comment avances-tu dans ton projet? » Ce sera-là une opportunité que l'animateur devra saisir pour discuter de comment on se sent, à ce moment précis. Souvent, des petits moments d'encouragement, comme ceux contenus dans cet exemple, nous aident à augmenter notre degré de motivation, à retrouver nos motivations profondes pour atteindre nos buts.

CONCLUSION

Nous avons toujours eu un intérêt marqué pour la prévention de la délinquance chez les adolescents. En tant qu'enseignante en adaptation scolaire et sociale au secondaire, nous avons le désir d'aider nos élèves à cheminer, et cela se manifeste, non seulement en les accompagnant dans l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi, en les guidant dans leur cheminement personnel. Le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de nos élèves, ainsi que la compréhension et l'assimilation de la notion de respect sont des valeurs que nous tentons de transmettre à ceux-ci afin qu'ils s'épanouissent comme êtres humains à part entière.

La sortie scolaire effectuée à la Vieille prison de Trois-Rivières, vécue avec nos élèves, nous a inspiré ce projet. Nous souhaitons transformer cette expérience en la formalisant avec les outils de la recherche-développement afin qu'elle devienne une activité scolaire de prévention de la délinquance. Nous avons donc trouvé notre projet de recherche. En termes d'objectifs, nous visions à construire les bases théoriques du produit à développer en cherchant à identifier les principes d'action généraux et les éléments essentiels d'un programme de prévention de la délinquance.

C'est à la suite d'une recension des écrits et de la progression dans les phases de la recherche-développement que nous en sommes venus à définir notre question de recherche : quelles sont les bases théoriques d'un produit qui pourrait répondre efficacement au besoin de promotion de saines habitudes de vie dans le but de prévenir la délinquance à l'adolescence?

Les définitions de concepts généraux présentées démontrent la pertinence du programme de prévention développé dans le cadre de cette recherche. À cet effet, l'adolescence, la prévention, la délinquance et l'éducation non formelle ainsi que les différents liens qui

ont été établis à partir du PFEQ à propos des compétences transversales et des domaines généraux de formation prouvent la pertinence de notre recherche.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescence est l'une des périodes difficiles de la vie où l'individu est confronté à une imposante vague d'émotions. Cette étape devient donc une période où la prévention est de mise, puisqu'elle engendre des actions qui ont pour but de réduire ou d'annuler certains facteurs causant l'inadaptation. Des trois types de prévention, soit primaire, secondaire et tertiaire, c'est le premier type que nous avons retenu pour la réalisation de ce programme, car la prévention primaire vise l'ensemble d'un groupe de personnes dans le but d'améliorer la qualité de leur vie et de leur santé générale.

Les concepts de délinquance, de troubles de comportement, de troubles de la conduite ou de difficultés de comportements, étant liés à une même problématique, devaient nécessairement être clarifiés afin de bien comprendre le phénomène de la délinquance, les facteurs de risques qui s'y rattachent, de même que la notion de criminalité.

Par ailleurs, notre programme de prévention par la promotion de saines habitudes de vie passe inévitablement par de l'éducation non formelle, puisqu'il ne s'agit pas d'une action formelle de l'acte d'enseignement, et peut être offert à l'extérieur d'un établissement d'enseignement. Un des sous-concepts importants au développement de notre programme est celui de « compétences transversales » puisque celles-ci correspondent à des savoir-agir qui stimulent la mobilisation des ressources intérieures et extérieures de l'élève et qui suggèrent une utilisation efficace de celles-ci. Les compétences que nous avons retenues pour notre programme, soit résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, actualiser son potentiel ainsi que coopérer et communiquer de façon appropriée sont sollicitées à plusieurs reprises dans l'une ou l'autre des activités proposées. Les domaines généraux de formation, sphères importantes à partir desquelles les élèves auront à faire des choix,

à réfléchir et à agir, sont des enjeux importants que nous avons pris en considération dans la réalisation des activités. « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Environnement et consommation », « Médias » ainsi que « Vivre-ensemble et citoyenneté » sont les DGF qui ont été choisis, puisqu'ils sont directement en lien avec notre projet de recherche en prévention de la délinquance.

Le cadre méthodologique de notre recherche a été présenté, dans un premier temps, en définissant la recherche-développement dans sa globalité. Dans un deuxième temps, nous avons expliqué les différentes phases de ce type de recherche, soit l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie et finalement l'opérationnalisation. Comme nous l'avons déjà mentionné, la réalisation complète d'une recherche-développement est une tâche très imposante, c'est donc pour cette raison que dans le cadre de notre maîtrise, nous nous sommes limitée à la réalisation des phases 1 et 2 du processus de recherche-développement, c'est-à-dire l'origine de la recherche et le référentiel.

Par ailleurs, en expliquant le problème à résoudre, l'idée de développement, la question de recherche et les objectifs ainsi que les intérêts pour le sujet, nous avons établi l'origine de notre recherche. Le référentiel a permis d'établir les fondements théoriques du produit : l'estime de soi et la motivation, la perception de sa compétence personnelle (*self-efficacy*), la valorisation des différences, le dialogue, l'éthique de la responsabilité citoyenneté et le transfert des apprentissages.

Le premier fondement que nous avons identifié est l'estime de soi, qui se définit comme la représentation de ce qu'une personne s'accorde globalement, la valeur qu'elle s'attribue personnellement. Puisque l'estime de soi favorise la réussite, et que cette réussite est étroitement liée à la motivation de l'adolescent, il devenait primordial de tenir compte de ce fondement. Le concept de perception positive de sa compétence personnelle est un autre fondement de notre programme. En effet, lorsqu'un apprenant a une perception positive de sa compétence personnelle, il attribue ses réussites à ses

propres capacités. Ainsi, certaines activités présentées dans notre programme permettent à l'apprenant de prendre conscience des façons de faire qui ont facilité la réussite de la tâche donnée, en l'invitant à saisir des ressources qu'il possède pour apprendre et se développer.

De plus, l'intervenant devra non seulement accepter tous les apprenants avec leurs différences, mais devra également signifier aux élèves l'importance de ce respect des différences. L'objectif de valoriser toute différence, tout individu dans ce qu'il est sera encouragé tout au long des activités, puisque comme nous l'avons mentionné, valoriser les différences, c'est encourager l'autonomie personnelle et le développement.

La pratique du dialogue et le respect de soi, des autres, des règles et des normes sont des concepts omniprésents dans l'élaboration de cette recherche. Il devenait donc important d'y inclure aussi le concept d'éthique afin de sensibiliser les élèves à la réflexion critique sur les comportements et agissements qu'eux et les autres posent, ainsi que sur les valeurs et les normes de notre société, de leur famille ou de leur groupe d'appartenance. Finalement, pour que notre programme de prévention puisse avoir un impact sur les jeunes, nous avons tenté d'assurer un soutien au transfert des apprentissages en les aidant à transférer dans leur vie quotidienne les apprentissages réalisés dans les activités du programme.

L'élaboration de l'idée de notre programme de prévention de la délinquance a pris la forme d'activités pédagogiques ayant pour thématiques les fondements théoriques du produit. Par ailleurs, ces activités ont aussi été réalisées en considérant les objectifs pédagogiques que nous avons ciblés et qui réfèrent toujours à ces fondements.

Si les activités de notre programme de prévention à la délinquance reposent sur les fondements ci-haut mentionnés, elles ont toutefois été élaborées à partir de divers sujets intégrés dans les DGF et dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques précis.

Ainsi, l'objectif « Développer l'estime de soi et la confiance en soi » sera atteint par la réalisation des activités portant sur les thèmes « La consommation sous toutes ses formes » et « La réalisation de soi ». Dans le but de répondre à l'objectif pédagogique « Faire vivre des expériences de réussite (zone proximale de développement) et de partage sur des bons coups afin de favoriser la perception positive de soi (*self-efficacy*) », nous avons proposé des activités ayant pour thèmes « Les conséquences liées à nos choix » et « La liberté ». L'objectif « Accepter et valoriser (*prizing*) ses propres différences et celles des autres » sera développé en abordant, en premier lieu, « La richesse des différences », et en deuxième lieu, les « Cultures et origines ». « Sensibiliser les élèves à l'importance du dialogue sur des sujets tabous ou sensibles, dans un esprit démocratique et de respect mutuel » constitue le quatrième objectif que nous avons choisi de cibler. Les activités liées à cet objectif auront pour thématiques « L'empathie et l'entraide » et « L'intimidation ». « Favoriser l'engagement social responsable et les comportements relationnels positifs en groupe d'appartenance » est le cinquième objectif pédagogique ciblé, et les thématiques choisies pour l'atteindre sont « L'intimidation complice » de même que « La famille et les amis ». Enfin, le dernier objectif de notre programme de prévention est « Soutenir le transfert des apprentissages réalisés durant l'activité vers la vie quotidienne en société ». « La nécessité d'avoir un but dans la vie » et « Mes motivations profondes » sont les thèmes sur lesquels reposent les activités pédagogiques.

Le problème à résoudre était le besoin de prévention de la délinquance par des activités qui touchent les jeunes et qui les sensibilisent efficacement. Plus spécifiquement, le problème que nous voulions résoudre était l'élaboration d'un programme formellement organisé dans le respect des règles de la pédagogie et de la planification de l'intervention éducative auprès des jeunes, de même que la création des activités sur des bases théoriques solides. Nous croyons que cette recherche a permis de résoudre ce problème.

À ce stade-ci de notre recherche-développement, nous ne pouvons malheureusement pas établir de conclusion par rapport à notre programme de prévention de délinquance, puisque nous réaliserons les dernières étapes du processus de ce type de recherche, soit les phases « Opérationnalisation » et « Résultats », lors de nos études doctorales.

RÉFÉRENCES

- Albee, G. W. (1979). The next revolution : primary prevention of psychopathology. *Clinical Psychologist*, 32(3), 16-23.
- Ausubel, D.P. et F.G. Robinson (1969). *School Learning. An introduction to Educational Psychology*. Montréal: Holt, Rinehart et Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist : Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bibeau, R. (1989). *L'éducation non formelle au Québec*. Paris : Unesco / IIPPE.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.- C., Paul, D., & Saucier, J.- F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Bloom, B. (1968). The evaluation of primary prevention programs. Dans L. Roberts, N. Greenfield, & M. Miller (Eds.), *Comprehensive mental health: The challenge of evaluation* (p. 117). Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Bond, L. A. & Compass, B. E. (1989). *Primary prevention and promotion in the schools (Primary Prevention Psychopathology)*. Vermont. SAGE Publications inc.
- Bouffard, T. et al. (2007). *Le rôle crucial de la motivation. Dans motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*. Montréal : MELS.

- Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*, New York: Jossey-Bass.
- Brunelle, N., Plourde, C. & Tremblay, J. (2005). L'usage de drogues et la délinquance. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 29-38). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Caouette, C. E. (1997). *Autonomie, responsabilisation et engagement social*. Éduquer. Pour la vie! Montréal : Écosociété.
- Carignan, P. (1992). *Programmes québécois de prévention et de promotion en santé mentale : recension d'écrit*. Québec : Comité de la santé mentale du Québec.
- Carron, G., & Carr-Hill, R. (1991). *Non-formal education : information and planning issues*. Paris : UNESCO / IUIPE.
- Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle. (2004). Éducation non formelle. Repéré à <http://europass.cedefop.europa.eu/fr/education-and-training-glossary> . Consulté le 18 juillet 2014.
- Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle. (2004). Éducation informelle. Repéré à <http://europass.cedefop.europa.eu/fr/education-and-training-glossary> . Consulté le 18 juillet 2014.

- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Champagne-Gilbert, M. (1980). *La famille et l'homme à délivrer du pouvoir*. Montréal : Lemeac.
- Comité de santé mentale du Québec (1985a). *La santé mentale : prévenir, traiter et réadapter efficacement. Vers une approche plus globale*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Comité de santé mentale du Québec (1985b). *La santé mentale : prévenir, traiter et réadapter efficacement. L'efficacité de la prévention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coombs, P.H., Prosser, R.C. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth: non format education for rural development*. New York, NY. International Council for Educational Development, 133 p.
- Cowen, E. L. (1986). Primary prevention in mental health : ten years of retrospect and ten years of prospect. Dans M. Kessler, & S. T Goldston (Éds), *A decade of progress in primary prevention* (pp. 3-45). Hanover, NH : University Press of New England.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

- Delorme, S. (1986). *Aperçu épistémologique, dans « Vingt-cinq ans d'activités professionnelles de Moncef Guitouni »*. Montréal : Éditions de la SROH.
- Depover, C., & Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Depover, C., & Noël, B. (Éds). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Deslandes, R. (2002). Le développement de l'autonomie des adolescents. Des interventions différenciées selon le sexe. Dans L. Lafortune, & P. Mongeau (Éds), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 209-231). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donnelly, M., & Robb, J. (2006). *Système judiciaire pour les jeunes. Historica Canada*.
Repéré à <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/juvenile-justice-systems/>.
- Evans, P. R. (1981). *La planification de l'éducation non formelle, Principe de planification*, no 30, Paris, Institut international de planification de l'éducation/UNESCO. 117 p.
- Evan, J. L. (1994). Early childhood interventions. Dans P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Éds), *The international encyclopedia of education. Tome 3* (pp. 1624-1629). Oxford : Elsevier Science.
- Fréchette, L. (1993). La prévention sociale. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 5-7.

- Gagné, E. D. (1985), *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little, Brown and Co.
- Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(4), 471-481.
- Gohier, C. (1998). « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, p. 267-284.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychological maturity. Dans D. McClelland (Éd.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York : Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. Dans P. Karoly, & J. J. Steffen (Éds), *Adolescent behavior disorders : foundations and contemporary concerns* (pp. 155-189). Lexington, MA : D. C. Heath.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and adolescence*, 3(4), 329-358.
- Greenberger, E., & Sorensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychological maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4(2), 127-143.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.

- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (Éd.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp. 141-162). Montréal : La Chenelière.
- Guitouni, M., (1987). L'identité humaine en parallèle des identités culturelles. *Psychologie préventive*, 12, 3-14.
- Guitouni, M., & Normand-Guérrette, D. (1993). *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guitouni, M., & Normand-Guérrette, D. (1996). La prévention, une urgence psychosociale. *Psychologie préventive*, 28, 26-33.
- Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Houde, L., & Saucier, J. F. (1990). *Prévention psychosociale pour l'enfance et l'adolescence*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.
- Jeammet, P. (2007). *L'adolescence*. Paris : Éditions Solar.

- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- La Belle, T. (1982). Formal, non formal and informal education : a holistic perspective on lifelong learning. *Revue internationale de pédagogie*, XXVIII, 159-161.
- Le Breton, D. (2008). Le passage adolescent. L'adolescence en souffrance. *Médecine*, 4(8), 376-381.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée-CEMEA.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Malo, C. (1991). *Recension des écrits sur les programmes de prévention primaire et de promotion en santé mentale : de la conceptualisation à l'évaluation*. Québec : Comité de la santé mentale du Québec.
- Martineau, S., & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mearns, D., & Thorne, B. (1998). *Person-centred counselling in action* (2^e éd.). London : Sage.

Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1993). *Les fins de l'école et ses objectifs. L'envers du tableau*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (2011). Dictionnaire en ligne. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (1991). *Un Québec fou de ses enfants* [Rapport du groupe de travail pour les jeunes]. Québec : MSSS. Repéré à <http://msssa4.msss.gouv.qc.ca/fr/document/publication.nsf/0/709ac25babdaa570852577e000720e05?OpenDocument>.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (1992). *La politique de la santé et du bien-être*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec : Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (2008). *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS_ServEns/Programmes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf.
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation*. Dans B. Denis, & G. L. Baron (Éds), *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154). Liège : Université de Liège/I.N.R.P.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : OECD.
- Poizat, D. (2002). *Éducation non formelle : la forme absente, contribution à une épistémologie des classifications en éducation* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon II, Lyon.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, E. (1992). *École et comportement. Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil : Béliveau éditeur.

- Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans C. Gauthier, J.-F. Desbiens, & S. Martineau (Éds), *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd., pp. 107-141). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique en classe*. Montréal : Chenelière.
- Presseau, A., avec la collaboration de N. Brouillette (2002). Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFLS*, 24(1), 52-63.
- Presseau, A., & Martineau, S. (2004). Enseignement stratégique, éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle. Dans A. Presseau (Éds), *Intégrer l'enseignement stratégique en classe* (pp. 119-140). Montréal : Chenelière.
- Prud'homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (Éds). (2011). Valorisation de la diversité en éducation : Défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2).
- Purkey, W. M. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Rae-Grant, N. (1979). La prévention primaire et le jeune enfant. *Santé mentale du Canada*, 27(2), 2-3.
- Report of the Prevention Task Panel (1978). Task panel reports submitted to the President's commission on mental health (Vol. 4, pp. 1822-1863). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

- Roberts, M. C., & Peterson, L. (1984). *Prevention of problems in childhood*. Wiley : Interscience Publication.
- Rogers, C. R. (1983). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin.
- Schiffman, S.S. (1995). Instructional systems design, five views of the field. Dans G.J. Anglin (Éd.), *Instructional technology, past, present, and a future* (2e éd.) (pp. 131-143). Englewood, CO : Libraries Unlimited.
- Smith, M. K. (1997/2004). Carl Rogers and informal education. *The encyclopaedia of informal education*. Repéré à www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). *Mot de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Mot de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, R. E., & Craig, W. M. (1995). Developmental crime prevention. Dans M. Tonry, & D. P. Farrington (Éds), *Crime and justice : a review of research. Vol. 19. Building a safer society. Strategic approaches to crime prevention* (pp. 151-236). Chicago : University of Chicago Press.
- UNESCO (1997). *Classification internationale type de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Vallerand, R. J., & Sénécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15, 49-62.

- Van der Maren, J.- M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vaz, E. W., & Baron, S. W. (2012). *Délinquance juvénile. Historica Canada*. Repéré à <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/juvenile-delinquency/>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*, (3^e éd.). Paris : La Dispute.