

# L'intervention cognitive-développementale auprès des adolescents délinquants

Jacques Dionne

Volume 29, numéro 1, printemps 1996

Intervenir auprès des délinquants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/017380ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/017380ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0316-0041 (imprimé)

1492-1367 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dionne, J. (1996). L'intervention cognitive-développementale auprès des adolescents délinquants. *Criminologie*, 29(1), 45-70.  
<https://doi.org/10.7202/017380ar>

Résumé de l'article

In the last decades, many types of intervention, seeking to alter the subject's level of cognition, have been developed for the rehabilitation of young delinquents. Among these different cognitive models, some are inspired by developmental-cognitive psychology, which has been used to improve rehabilitation and prevention initiatives.

This article's objective is to make the developmental-cognitive approach known, in order to make intervention models more accurate and to help these youngsters improve their ability in building and maintaining interpersonal relationships, as well as their sense of responsibility and their moral judgment.

The first part of the article introduces the general characteristics, of developmental-cognitive psychology. The second describes intervention methods which were developed from these theoretical principals. And the third section presents the developmental-cognitive intervention model as it is currently applied in the experimental differential intervention project with teenagers in difficulty, who were placed in rehabilitation internship in Montreal.

---

L'INTERVENTION COGNITIVE-DÉVELOPPEMENTALE  
AUPRÈS DES ADOLESCENTS DÉLINQUANTS  
Jacques Dionne<sup>1</sup>

---

*In the last decades, many types of intervention, seeking to alter the subject's level of cognition, have been developed for the rehabilitation of young delinquents. Among these different cognitive models, some are inspired by developmental-cognitive psychology, which has been used to improve rehabilitation and prevention initiatives.*

*This article's objective is to make the developmental-cognitive approach known, in order to make intervention models more accurate and to help these youngsters improve their ability in building and maintaining interpersonal relationships, as well as their sense of responsibility and their moral judgment.*

*The first part of the article introduces the general characteristics of developmental-cognitive psychology. The second describes intervention methods which were developed from these theoretical principals. And the third section presents the developmental-cognitive intervention model as it is currently applied in the experimental differential intervention project with teenagers in difficulty, who were placed in rehabilitation internship in Montreal.*

## 1. LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE-DÉVELOPPEMENTALE

Le courant cognitif-développemental en psychologie regroupe les travaux de différents auteurs et théoriciens qui partagent certaines conceptions du développement de l'intelligence appliquée à divers domaines (logico-mathématique, social, moral, religieux). Ces auteurs cherchent à comprendre comment la personne humaine appréhende le monde ainsi que la représentation qu'elle se fait de ses propres rapports avec lui. Les termes cognition et développement sont pratiquement indissociables chez ces auteurs. Ainsi, Piaget et ses collègues ont essayé de comprendre et d'expliquer comment l'intelligence humaine fonctionne, comment l'humain connaît. Cela les a amenés à étudier le développement de la connaissance et celui de l'intelligence humaine.

Dans la conception piagétienne, le développement n'est pas conçu simplement en termes de maturation, mais plutôt d'interactions entre le sujet (facteurs internes ou génétiques) et l'environnement (facteurs

---

1. Professeur de psychoéducation, Département des Sciences humaines, Université du Québec à Hull, Case postale 1250, succursale B, Hull, Qc, J8X 3X7.

externes). Le développement résulte d'un processus d'équilibration : il existe chez le sujet un état d'équilibre primitif qui, lors d'une interaction avec l'environnement, peut être secoué de façon importante (déséquilibre) en raison de pressions de facteurs internes ou externes. À la suite de ce déséquilibre, le sujet, par son activité (rééquilibration), accède à une forme d'équilibre supérieure. Le cycle se déroule ainsi, équilibre primitif-déséquilibre-action de rééquilibration-équilibre supérieur, etc.

Cette dynamique du développement s'effectue à l'intérieur de stades de développement qui sont la facette la plus connue des théories cognitives-développementales, en particulier celles de Piaget et de Kohlberg. Ces stades constituent chacun un ensemble structural particulier et qualitativement différent des autres. Ces stades suivent une séquence d'acquisition qui est hiérarchique. Ils sont inclusifs, irréversibles et universels. Une séquence hiérarchique signifie que le stade 3 représente une forme d'équilibre supérieure au stade 1, mais aussi que le stade 1 et 2 doivent être acquis avant le 3. Les stades sont inclusifs, c'est-à-dire, que les acquis des stades antérieurs ou inférieurs sont conservés dans les stades supérieurs. Ils sont irréversibles parce que les acquis d'un stade, bien qu'ils puissent ne pas être toujours utilisés, ne disparaissent pas à moins de lésions cérébrales. Ils sont universels puisque ces formes d'équilibre existent chez tous les humains dans différentes cultures (Colby et Kohlberg, 1987).

Selon les tenants de la théorie cognitive-développementale, le développement des capacités de l'intelligence appliquée au domaine logico-mathématique telle que définie par Piaget est nécessaire mais non-suffisant pour le développement de la compétence sociale et morale (Walker, 1980; Colby et Kohlberg, 1987). Ceci veut dire que certains niveaux de raisonnement moral, par exemple le stade 4, ne pourront être atteints si le sujet n'a pas atteint la capacité des opérations formelles ; par contre, un sujet peut avoir atteint les opérations formelles sans être capable de raisonnement moral de stade 4. C'est le cas entre autres de certains jeunes délinquants. Il en est de même pour les stades de perspective sociale qui sont nécessaires mais non-suffisant pour le jugement moral. Le raffinement de la capacité de décentration demeurera un élément clé du développement de chacun de ces domaines de cognition. Penchons-nous sur les relations interpersonnelles et les stratégies de négociation interpersonnelles.

### **1.1 Le développement cognitif appliqué aux relations interpersonnelles selon Selman**

Selman (1980) s'est intéressé en premier lieu à la compréhension sociale de l'individu. D'une façon plus particulière, il a essayé de comprendre comment l'individu appréhende les relations interpersonnelles et comment se développe cette compréhension. En s'appuyant sur la philosophie sociale

de Baldwin et de Mead, Selman montre l'importance de la décentration cognitive (« prise de rôle », traduction littérale de *Role-Taking*) dans le processus de socialisation du Soi. Il élabore un modèle expliquant le développement de l'organisation et de l'émergence de la pensée selon la tradition structurale piagétienne et kohlbergienne. Ainsi, chaque nouveau niveau de coordination de la perspective sociale constitue une nouvelle façon (plus qualitative que la précédente) pour l'individu de concevoir les qualités sociales et psychologiques des personnes ainsi que les relations interpersonnelles. Ces niveaux sont caractéristiques du genre de signification que l'individu en développement donne à ses observations et à ses interactions avec les autres. Tous les enfants et adolescents semblent suivre le même ordre dans l'acquisition de ces niveaux. Cependant, tous n'atteignent pas les niveaux les plus élevés et tous n'ont pas le même rythme d'acquisition (Selman et Schultz, 1990).

### *1.1.1 La perspective sociale et la compréhension des relations interpersonnelles*

La perspective sociale se définit comme la capacité de l'individu de différencier et d'intégrer ses propres points de vue et ceux d'autrui dans sa compréhension des relations entre les pensées, les émotions et les désirs de chaque personne (Selman, 1980). Au début, l'enfant commence par distinguer les actions intentionnelles des non intentionnelles. Par la suite, l'enfant peut comprendre que les gens peuvent avoir plusieurs intentions à la fois. Puis il découvre que le Soi et l'Autre peuvent éprouver des sentiments différents face à un même événement. Ensuite, il devient capable de comprendre que deux personnes (Soi et l'Autre) peuvent simultanément réfléchir sur leur propre perspective, ainsi que sur celle de l'autre par rapport à une situation ou par rapport à chacun d'eux. D'une certaine façon, l'enfant commence par distinguer les perspectives avant d'être capable de les intégrer.

Ces niveaux séquentiels de découvertes progressives impliquent une plus grande capacité de coordination des perspectives sociales qui se construisent à partir de la signification que l'enfant accorde à ses interactions sociales et à ses expériences personnelles. C'est pourquoi ces niveaux de découverte ne peuvent être enseignés. Il doit les construire à partir de son expérience (Selman et Schultz, 1990). Il s'agit là d'un des postulats très importants sur lequel se base l'intervention, en particulier, l'activité de discussion et de réflexion sociale en groupe.

La perspective sociale est une organisation de la pensée qui peut être comparée à une structure profonde qui ne se dynamise que lorsqu'elle s'applique à des contenus sociaux spécifiques (ex. : la compréhension des comportements dans des relations d'amitié, d'autorité, de groupe) et dans

des contextes d'interactions sociales (ex. : lors de réflexions hypothétiques ou lors d'actions dans la vie réelle). Ainsi, un enfant ou un adolescent ayant un niveau de perspective sociale indifférenciée (niveau 0) comprend les actions amicales en termes de caractéristiques physiques : « Je lui prête mes jouets parce que je sais qu'il ne les brisera pas » (pourquoi ne les brisera-t-il pas ?) « Parce qu'il est pas assez fort. » Un enfant ou un adolescent de niveau de perspective unilatérale (niveau 1) ne peut considérer que le point de vue d'un des deux partenaires dans une relation d'amitié : « Tu fais confiance à un ami s'il fait ce que tu veux. » À un niveau de perspective réciproque (niveau 2), l'individu peut comprendre les sentiments et les intentions des deux parties dans la relation d'amitié : « Faire confiance à un ami, ça veut dire que si tu es prêt à lui rendre service, il sera prêt à te rendre service », disaient, à la fois, un enfant de neuf ans et un adolescent inadapté de 15 ans, alors que chacun d'eux était interviewé. Un pré-adolescent qui est au niveau de perspective mutuelle (niveau 3) comprend que la confiance et la jalousie sont fonction du degré d'engagement entre les amis et que ce degré d'engagement ne permet pas facilement l'intrusion d'autres personnes : « La confiance, ça comprend tout dans l'amitié ; tu te dis des choses entre amis que tu ne dis à personne d'autre ; cela prend beaucoup de temps pour se faire un vrai ami, alors tu te sens mal si tu t'aperçois que l'autre essaie de se faire d'autres amis dans ton dos. » Au niveau 4 (perspective sociale intégrée), cependant, l'individu comprend que la relation d'amitié peut être intime et exclusive tout en permettant une certaine autonomie et une certaine indépendance à chacun des partenaires : « Si on est de vrais amis et qu'on se fait confiance, on n'a pas à toujours être ensemble, on se laisse chacun la chance de respirer. » (Selman et Schultz, 1990.)

### *1.1.2 La perspective sociale et la signification que le sujet donne au contexte des relations interpersonnelles et des comportements*

Selon Selman (Levitt, Selman et Richmond, 1991), pour comprendre les liens entre la pensée et la conduite sociale d'un individu, en particulier dans un contexte de comportement à risque, nous devons essayer de comprendre la signification que cet individu, avec ses propres passions, aspirations, frustrations et anxiété, accorde à ce comportement. La signification personnelle d'un comportement social comprend les valeurs, les croyances, les attitudes de la personne face à ce comportement. Il s'agit là de dimensions clés du concept de Soi de l'individu et de sa façon d'entrer en relation avec les autres.

Ainsi, d'une façon opérationnelle, la signification personnelle de l'adoption d'un comportement à risque peut être comprise comme le sens que ce comportement représente pour l'individu dans sa vision de lui-même (son concept de soi) et dans ses relations avec les autres. Quand une

personne pose un geste dans une situation particulière de risque, la signification personnelle joue un rôle de coordination entre l'influence de la connaissance des risques et du choix des stratégies de comportement avec les autres sources d'influence socioculturelles et biologiques. C'est en ce sens que Selman parle d'une conception intégrative où la dimension de la signification personnelle joue un rôle clé entre la pensée et l'action.

Ainsi, il est possible de mieux comprendre les décalages entre le niveau de pensée et le niveau d'action souvent observés chez les adolescents en difficulté (délinquants) et occasionnellement chez les adultes. Certains adolescents en difficulté d'adaptation présentent des retards de développement importants, à la fois au niveau de leur compréhension interpersonnelle et au niveau de la qualité des stratégies de négociation qu'ils utilisent (Selman et coll., 1992). Cependant, certains d'entre eux présentent des écarts chroniques entre leur niveau de pensée (qui est équivalent à celui de leurs pairs du même âge) et leur niveau d'action, qui est immature et inadaptée par rapport au contexte où ils sont.

Selman explique ce genre de décalage par le niveau immature de développement intrapsychique et par le niveau primitif des opérations de défense de ces sujets.

### 1.1.3 *L'orientation interpersonnelle et les SNI* (Stratégies de négociation interpersonnelle)

Utilisant son modèle interpersonnel et s'appuyant sur Sullivan (1953), Selman croit qu'il est possible de décrire différents « Soi interpersonnels » ou « Soi en relation », selon la façon dont une personne (Soi) agit à l'intérieur d'un contexte interpersonnel (relations). Ainsi, à chacun des trois premiers niveaux de SNI (niveau 0 = impulsif ; 1 = unilatéral ; 2 = réciproque), l'individu agit selon une orientation prépondérante, orientation assimilatrice (changer l'autre) ou orientation accommodatrice (se changer soi), alors qu'au niveau collaborant (niveau 3), il utilise une orientation intégrée (un équilibre entre *se changer soi* et *changer l'autre*). Par exemple, un sujet au niveau 0, ayant une orientation interpersonnelle assimilatrice (changer l'autre, *other-transforming*), cherche à dominer et à contrôler physiquement le monde interpersonnel et ressent le besoin de tout mener. Il ne demande pas, il ordonne. Il ne s'enquiert pas, il tient pour acquis que ce qu'il croit est vrai. Il agit selon ses besoins et désirs personnels. Les choses doivent être faites à sa façon. Il ne lui vient même pas à l'esprit qu'il pourrait y avoir d'autres façons d'agir que la sienne. Partager signifie se servir en premier, peu importent les autres. Être en contact avec les autres signifie les contrôler et les utiliser, les envahir ou les faire disparaître. L'estime de soi est liée à un besoin de contrôle total des personnes et des

événements. Bref, le Soi d'orientation interpersonnelle assimilatrice au niveau 0 est un tyran qui exprime ses émotions par des actions impulsives.

Par contre, un sujet au niveau 0 de SNI et ayant une orientation interpersonnelle accommodatrice (se changer soi, *self-transforming*) a tendance à se méfier des autres et du monde extérieur et à se replier en position défensive. Passif et très craintif, sa première impulsion devant un conflit est de s'éloigner des autres, de se retirer dans des activités solitaires et de nier l'existence du conflit. Si ce sujet est sollicité par les autres pour participer à une tâche qui le déséquilibre, il évite ou il se fait oublier. Dans l'interaction avec l'autre, il n'exprime aucun désir ou but personnel. Être en contact avec les autres signifie pour lui « être porté par les autres ». Partager signifie que la satisfaction viendra toute seule, de façon magique, sans qu'il ait à exprimer son désir ou son besoin. Dans une situation de relation d'aide, ce Soi se perçoit comme impuissant, faible, inefficace, et être aidé signifie que les autres agissent à sa place.

Le modèle SNI (Stratégies de négociation interpersonnelle) permet de comprendre et d'expliquer comment l'individu applique sa capacité de compréhension sociale (perspective sociale) dans la négociation de ses besoins avec les autres. Ce modèle se veut une synthèse de la dimension de l'intelligence sociale et de certaines habiletés au plan du comportement social qui essaie d'intégrer trois aspects de la compétence sociale : l'aspect structural, l'aspect fonctionnel et l'aspect contextuel.

L'aspect structural comprend la perspective sociale et l'orientation interpersonnelle. La perspective sociale inclut la capacité de l'individu de comprendre et de coordonner sa propre perspective sociale et celle d'autrui. Chaque niveau de SNI est relié à un niveau correspondant de développement chez l'individu de sa capacité de se voir lui-même dans un contexte plus large d'interactions sociales et interpersonnelles. Le premier de ces niveaux est le niveau impulsif, qui se caractérise par l'utilisation ou la soumission à la force physique dans la négociation de ses besoins avec les autres. Le deuxième niveau est le niveau unilatéral, où l'individu utilise la menace ou affirme fortement sa volonté, ou encore il se soumet au pouvoir explicite de l'autre. Au niveau réciproque, l'individu utilise la force psychologique (persuasion, séduction, manipulation) pour obtenir ce qu'il veut, ou encore il se laisse subjugué par la force psychologique. Au niveau collaborant, la personne est capable de tenir compte des deux points de vue et de faire appel à la collaboration entre partenaires. Au niveau intégré, la personne est capable de négocier en intégrant les différents points de vue. L'orientation interpersonnelle est aussi considérée en termes structuraux. Elle implique la capacité grandissante chez l'individu de se sentir capable de produire des changements tant chez lui-même que chez les autres, en générant des solutions capables de respecter les besoins de chacun. Sur

cette échelle, chaque niveau supérieur de SNI implique à la fois une plus grande capacité de coordination des points de vue des personnes impliquées dans l'interaction, ainsi qu'une orientation interpersonnelle plus soucieuse de respecter les intérêts et besoins de soi et de l'autre.

L'aspect fonctionnel inclut quatre composantes de la capacité de résolution de problèmes : la capacité de définir le problème interpersonnel, la capacité de générer diverses solutions possibles, la capacité d'anticiper les conséquences de ces solutions pour soi et pour l'autre et la capacité d'évaluer les effets des solutions.

L'aspect contextuel inclut les dimensions spécifiques à la situation et les dimensions sociologiques. Ainsi, on distingue les négociations selon le statut social des acteurs en cause : pair, personne en position d'autorité (parent, professeur, employeur...). On essaie ainsi de tenir compte des caractéristiques de la situation (à la maison, au travail, à l'école, en public, en privé...) de même que du rôle de l'individu (rôle dans un groupe de pairs).

Cette conception des stratégies de négociations interpersonnelles apporte de grandes possibilités au plan de la compréhension du comportement, du diagnostic du niveau de compétence interpersonnelle ainsi qu'au plan de la précision de l'intervention. Cela sera expliqué en détail un peu plus loin dans le texte. Toutefois, il serait important de présenter auparavant la conception structurale du développement du jugement moral.

## **1.2 Le développement du jugement moral selon Kohlberg**

Déjà, au début des années 1930, Piaget (1932) s'interrogeait sur l'application de l'intelligence à la compréhension des règles chez l'enfant. En utilisant sa méthode d'entrevue clinique, il mit en évidence le développement progressif du raisonnement moral chez l'enfant. Kohlberg reprit les travaux de Piaget, deux décennies plus tard, pour vérifier si le raisonnement moral continuait à se développer à l'adolescence et à l'âge adulte (Kohlberg, 1958). S'inspirant de la méthode d'investigation clinique piagétienne, il présenta aux sujets des dilemmes moraux hypothétiques et il analysa leur façon de résoudre ces dilemmes.

Ces sujets furent resoumis aux mêmes épreuves à quelques reprises. Ceci permit de confirmer empiriquement les postulats de base de cette théorie (Colby et Kohlberg, 1987). Il y aurait, selon Kohlberg, trois niveaux de jugement moral comprenant chacun deux stades. Au niveau pré-conventionnel, les règles et les attentes sociales sont perçues comme extérieures à soi. Lors du stade 1, l'individu a un point de vue égocentrique et fait preuve d'un réalisme moral naïf. Ce qui est bien, c'est d'éviter la punition et de se soumettre au pouvoir des autorités. Ce stade est qualifié du stade de la moralité hétéronome. Au stade 2, le stade de la moralité

instrumentale, l'individu a un point de vue individualiste, concret et pragmatique sur ce qui est bien. Les raisons de faire le bien se résument souvent à l'importance de veiller sur ses propres intérêts dans un monde où l'on doit reconnaître que les autres aussi ont leurs propres intérêts. Au niveau conventionnel, l'individu internalise les règles, les normes, les attentes des autres, en particulier des proches et des autorités. Ainsi au stade 3, ce qui est bien, c'est ce qui permet d'avoir et de maintenir de bonnes relations interpersonnelles, en particulier la confiance et la loyauté. La principale raison de faire le bien, c'est d'être une bonne personne à ses propres yeux et aux yeux des autres, c'est aussi de prendre soin des autres. Au stade 4, le bien, c'est les devoirs, la contribution à la société, le respect des lois, des rôles, des normes sociales. La principale raison de faire le bien, c'est le maintien et la protection d'un ordre social contre l'anarchie, c'est la protection des institutions sociales, c'est le point d'honneur de remplir ses obligations. Au niveau post-conventionnel, la perspective qui prime est celle des principes moraux. Au stade 5, l'individu distingue le point de vue moral du point de vue légal, bien qu'il reconnaisse qu'il soit parfois difficile de concilier les deux. Sa perspective va au-delà des conventions sociales pour considérer ce sur quoi reposent ces conventions, c'est-à-dire le contrat social et les droits individuels. Au stade 6, le stade des principes éthiques universels, la perspective est que toute personne humaine est une fin en elle-même et doit être traitée comme telle.

### **1.3 La conception cognitive-développementale et la délinquance**

Il ne semble pas y avoir de différence significative au plan de l'intelligence logico-mathématique entre les individus délinquants et non-délinquants. Par ailleurs, les premiers auraient une tendance à n'utiliser leur niveau supérieur de capacités que lorsqu'une gratification externe y est reliée et ils manifestent une plus grande rigidité dans leurs processus de raisonnement (Larivée, 1989). Toutefois, au plan du jugement moral, il semble que les individus délinquants aient tendance à raisonner selon un stade de jugement inférieur à celui des individus non-délinquants (Blasi, 1980; Kohlberg, 1978; Arbutnot, Gordon et Jurkovic, 1987). Les délinquants raisonnent, pour la plupart, à un niveau préconventionnel. Cependant, comme il y a des délinquants qui raisonnent au niveau conventionnel et des non-délinquants qui raisonnent à un niveau préconventionnel, le niveau de jugement moral ne peut pas être considéré comme une cause de la délinquance bien qu'il semble en être une caractéristique importante (Blasi, 1980; Gavaghan, Arnold et Gibbs, 1983).

Pour comprendre les liens possibles entre le niveau de compétence au plan du jugement moral et les conduites délinquantes, il est nécessaire de recourir à des explications plus complexes. D'une part, il est nécessaire de situer cette problématique à l'intérieur de la problématique plus vaste des

liens entre la pensée morale et l'action morale. D'autre part, il est nécessaire d'accepter que la seule explication psychologique ne peut suffire.

Selon Kohlberg (Kohlberg et Candee, 1984), entre la pensée morale et l'action morale, il y a plus que le stade du jugement moral qui soit en jeu. Il y a le contexte de la situation, les capacités du moi de l'individu et la compréhension qu'il a de sa responsabilité dans cette situation. Même un individu de stade très avancé peut dans certaines situations particulières être empêché de faire des gestes qu'il considère comme bons en raison de facteurs comme la peur, la pression du groupe, le manque de volonté, la panique, la dépersonnalisation des relations. Pour Kohlberg (1984), le jugement moral est une condition nécessaire mais non-suffisante de l'action morale. Plus un individu est avancé au plan des stades de jugement moral, plus grandes seront les chances qu'il ait une conduite morale cohérente avec son niveau de pensée. Les adolescents délinquants de quinze à dix-sept ans raisonnent comme des enfants de dix ans, c'est-à-dire qu'ils sont pour la plupart retardés au niveau préconventionnel, au stade 2, qui se caractérise par une pensée égocentrique où ce qui prime c'est la recherche de son intérêt personnel et l'évitement de la punition. À ce stade, l'autre n'existe que comme un objet qu'on peut exploiter ou avec qui on peut faire une transaction pour répondre aux intérêts réciproques. Ainsi, l'accès au stade 3, en raison de l'effort d'empathie qu'il suppose, aide le délinquant à diminuer sa délinquance parce qu'il deviendrait soucieux du tort qu'il peut faire à autrui, car l'autre commence à exister à ses yeux, comme personne ayant des sentiments. Au plan de la réadaptation, l'accession au stade 3 de jugement moral peut devenir un objectif valable dans la réadaptation des adolescents délinquants (Jennings et Kohlberg, 1983), car il s'agit là d'une étape importante dans le développement de la socialisation.

Mais les explications que propose la théorie psychologique cognitive-développementale ne peuvent à elles seules rendre compte de la délinquance. Il est nécessaire de compléter la théorie psychologique par une théorie sociologique qui explique la délinquance. Et la théorie sociologique qui apparaît comme la plus pertinente est la théorie du contrôle social de Hirschi (1969). Selon Kohlberg et ses collègues, la théorie du contrôle social est la théorie sociologique qui peut le mieux compléter la théorie du développement moral pour expliquer l'influence des facteurs sociaux dans l'étiologie de la délinquance (Jennings, Kilkeny et Kohlberg, 1983).

Selman et ses collègues (Levitt, Selman et Richmond, 1991) essaient de mettre au point un modèle intégré capable d'expliquer la complexité des liens entre connaissance et action. Plus particulièrement, ils essaient de mieux comprendre le rôle des divers facteurs (biologiques et de tempérament, socioculturels et psychosociaux) qui peuvent avoir une influence sur l'adoption habituelle de comportements à risque par certains enfants et

pré-adolescents. Selon ce modèle, les facteurs biologiques (capacités neurologiques, tempérament) et les facteurs socio-culturels (culture familiale, culture des pairs) ont une influence sur l'individu à trois niveaux du développement psychosocial de l'individu ; au niveau de sa connaissance et de la compréhension des risques ; au niveau de la signification qu'il accorde à ces risques ; au niveau de ses capacités personnelles pour composer avec ces risques (mécanismes de défense, stratégies de négociation interpersonnelle). Ce sont ces trois dimensions du développement psychosocial qui auraient une influence déterminante sur les comportements à risque. Ce modèle expliquerait pourquoi certaines stratégies d'intervention n'auraient pas fonctionné dans le passé, leur erreur ayant consisté à limiter leur action à une seule dimension. Ainsi, les interventions qui n'agissent qu'au plan de la connaissance ont très peu d'effet. Il en est de même pour celles qui n'agissent qu'au plan de la signification ou au plan de la gestion du comportement.

Ce modèle intégré d'explication des liens entre pensée et action dans l'adoption de comportements à risque fait présentement l'objet d'études sur la genèse des comportements à risque ainsi que sur des interventions de prévention et de réadaptation. D'une certaine façon, le modèle de Selman va plus loin et il semble plus complet que les modèles cognitifs-développementaux précédents. C'est pourquoi un effort particulier d'intégration et d'opérationnalisation de ce modèle est fait à l'intérieur du projet d'intervention différentielle. Au plan de l'intervention, le modèle cognitif-développemental fut d'abord expérimenté face au jugement moral et il fit l'objet de travaux de Kohlberg et de son équipe pendant plusieurs années.

Kohlberg, Selman, Gibbs, Arbutnot et d'autres ont travaillé à l'application de la psychologie développementale dans le domaine de l'intervention auprès des délinquants. En complément à ses travaux sur la psychologie du développement du raisonnement moral, Kohlberg s'est intéressé à la création de méthodes éducatives pour stimuler le développement moral des individus (Blatt et Kohlberg, 1975). C'est dans le cadre de ces travaux qu'a été mise au point et expérimentée l'intervention morale avec des délinquants (Hickey et Scharf, 1980).

## 2. L'INTERVENTION COGNITIVE-DÉVELOPPEMENTALE

L'intervention cognitive-développementale a été expérimentée pour stimuler le développement du jugement moral des écoliers ainsi que des adolescents et des adultes délinquants en institution. Il existe deux formes d'intervention cognitive-morale, la micro-intervention et la macro-intervention ou intervention de la communauté juste (Gibbs, Arnold, Ahlborn et Chessman, 1984).

## 2.1 La micro-intervention morale

Cette forme d'intervention consiste en la discussion en groupe de dilemmes moraux hypothétiques (Blatt et Kohlberg, 1975). Au cours de ces discussions, les participants sont amenés à expliquer les raisons de leur choix d'une solution face au problème moral présenté. Contrairement à d'autres formes d'éducation morale où l'on essaie de dire aux personnes ce qu'ils doivent penser et les contenus valoriels auxquels ils doivent adhérer, ici il est demandé aux individus de construire leur propre choix en invoquant les raisons et en justifiant les critères de leur choix.

La discussion de dilemmes moraux en groupe a pour but principal de stimuler le développement du jugement critique des sujets et, ainsi, de faire progresser les sujets vers des stades plus avancés de jugement moral. Mais elle vise aussi d'autres buts éducatifs généraux, comme le développement de capacités de base pour participer à des discussions en groupe, l'acquisition de connaissances sur certains sujets, l'amélioration de la connaissance de soi et de l'estime de soi et le développement d'habiletés de raisonnement logiques, comme le passage de formes de raisonnement de niveau opératoire concret à des formes de raisonnement de niveau opératoire formel (Kuhmerker et coll., 1991).

La stimulation du jugement moral se fait grâce au déséquilibre cognitif que les animateurs cherchent à provoquer au cours de leur animation de l'échange, en particulier par l'utilisation du questionnement structural et par la confrontation à des raisonnements d'un stade adjacent supérieur. La technique du questionnement structural consiste à poser des questions qui forcent les sujets à expliciter les raisons qui sous-tendent leur choix. Ce genre de questionnement est similaire à celui utilisé au cours de l'entrevue de jugement moral (Colby et Kohlberg, 1987). Il semble, selon certains, que ce n'est que dans la mesure où ce type de questionnement provoque un échange interactif critique entre pairs qu'il amène un progrès au niveau des stades moraux (Berkowitz, Oser et Althof, 1987). Mais, d'une façon générale, les tenants de cette approche prétendent que ce qui permet de provoquer ce déséquilibre, c'est l'exposition du sujet à des raisonnements d'un stade adjacent supérieur au sien. C'est ce qui est appelée l'intervention du +1 stade (Gibbs et coll., 1984).

La micro-intervention morale a été largement expérimentée dans le monde de l'éducation. D'une façon générale, lorsque cette intervention est bien conduite et pendant une période de plus de vingt semaines, elle amène la progression de plus d'un tiers de stade chez les individus non-délinquants entre le début et la fin de l'intervention (Blatt et Kohlberg, 1975 ; Power, Higgins et Kohlberg, 1989). La micro-intervention a aussi été expérimentée auprès de délinquants. Bien que certaines études rapportent une absence de résultats ou des résultats mitigés (Copeland et Parish, 1979), plusieurs

autres études montrent que ce type d'intervention peut faire progresser des individus délinquants ou inadaptés sociaux au plan de leur raisonnement moral (Hickey, 1972; Séguin-Tremblay et Kieley, 1979). L'une des études les plus rigoureuses de cette forme d'intervention avec des adolescents antisociaux, par Arbuthnot et Gordon (1986), a montré qu'il était possible de stimuler non seulement le niveau de jugement moral des individus, mais aussi d'améliorer le comportement social de ces adolescents à court (2-3 semaines) et à long terme (après 1 année). Certains émettent toutefois des réserves vis-à-vis ces résultats (Vittaro, Dobkins, Gagnon et LeBlanc, 1995).

Présentement, l'utilité de la micro-intervention morale est suffisamment bien établie pour que certains auteurs l'utilisent dans leur programme, bien qu'ils ne partagent pas nécessairement les fondements théoriques du modèle cognitif-développemental (Goldstein et Glick, 1987). La discussion de dilemmes moraux en groupe est aussi une des composantes essentielles du programme EQUIP (Gibbs, Potter et Goldstein, 1995). Toutefois, pour que cette forme d'intervention soit efficace auprès des adolescents délinquants, certaines conditions doivent être respectées. Il faut d'abord que l'intervention soit conduite dans un milieu institutionnel où il n'y a pas d'abus de pouvoir. Ensuite, qu'elle soit conduite par du personnel bien formé et qu'elle dure suffisamment longtemps. Et, enfin, que les dilemmes proposés aux sujets soulèvent l'intérêt des participants ainsi que l'expression de points de vue divergents dans le groupe et qu'il y ait une certaine disparité de stades entre les sujets. C'est, en grande partie en raison de la difficulté de respecter la première condition que le modèle de la communauté juste a été développé et expérimenté avec des délinquants (Hickey et Scharf, 1980).

## 2.2 La macro-intervention morale

*Central to our efforts was a faith in democracy as vehicle to creating a just and caring community.* (Kohlberg, 1992, p.17.)

Au cours des dernières décennies, des auteurs de différentes écoles de pensée ont reconnu l'importance de la qualité de la culture sociale institutionnelle dans la rééducation des adolescents et adolescentes en difficulté d'adaptation psycho-sociale. Pour Vorrath et Brendtro (1974), la participation de l'adolescent avec ses pairs à la création et au maintien d'une culture sociale positive constitue l'élément clé d'un bon programme de rééducation (Gibbs, Potter et Goldstein, 1995). Selon Mailloux (1970), le changement d'un jeune délinquant ne devient vraiment sans retour que le jour où il est capable de l'affirmer clairement devant son groupe de pairs. Pour Le Blanc (1983, 1993), l'un des facteurs importants de l'efficacité d'un programme de rééducation est la qualité de l'atmosphère sociale de ce milieu. Selon les

tenants de la conception cognitive-développementale (Jennings et Kohlberg, 1983; Power, Higgins et Kohlberg, 1989; Scharf, 1973), l'atmosphère morale (ou le climat institutionnel) d'un milieu influence le développement de la compétence morale des sujets. Selman (Selman et Brion-Meisels, 1994) postule que la façon dont les adultes d'un milieu solutionnent leurs conflits a une influence sur le développement des capacités de négociation interpersonnelle chez les enfants et adolescents de ce milieu.

#### *Les buts de l'ACJ*

L'approche de la communauté juste (ACJ) est une intervention qui vise l'amélioration de la compétence morale des adolescents, ainsi que la qualification de l'atmosphère morale d'un milieu de vie, en se fondant sur des principes de démocratie et de justice. Dans ce genre de milieu, les adolescents sont appelés à coopérer avec leurs pairs et les adultes pour créer et maintenir un milieu de vie qui soit juste et démocratique. Cela veut dire que tous (adolescents et adultes) participent également à l'élaboration et à la décision démocratique des règles de vie du milieu ainsi qu'aux mécanismes pour faire respecter ces règles; les adolescents sont mis en situation de devoir négocier avec leurs pairs pour prendre et appliquer des décisions communes significatives dans l'administration de la vie collective du milieu. Et ils participent pleinement à la prise de responsabilités réelles dans la gestion de leur milieu de vie (Hickey et Scharf, 1980; Jennings et Kohlberg, 1983).

#### *Les conditions de l'ACJ*

Selon Kohlberg et ses collaborateurs (Jennings, Kilkenny et Kohlberg, 1983), les conditions de base d'une approche de communauté juste stimulante pour le développement des individus dans un milieu institutionnel sont les suivantes. Premièrement, les adolescents doivent pouvoir bénéficier d'occasions régulières de discussions morales. Deuxièmement, il doit y avoir une constante préoccupation de l'équité lors de ces discussions. Troisièmement, les adolescents doivent être exposés régulièrement à des occasions de décentration cognitive (de prise de rôle, *Role-Taking*). Quatrièmement, ils doivent régulièrement être confrontés à des raisonnements moraux qui sont à un stade adjacent immédiatement supérieur au leur. Et, cinquièmement, ils doivent avoir des occasions régulières de participation à des prises de décisions communes (Dionne, 1990).

À ces conditions de base sont associées trois grandes conditions qualifiées d'indirectes qui permettent une atmosphère favorable au développement moral des adolescents. Il s'agit de la démocratie, de l'équité et du sens de la communauté. La condition de la démocratie peut se définir comme le degré de responsabilité assumé par les personnes membres de la communauté

(jeunes et adultes) pour prendre les décisions concernant le fonctionnement du milieu (unité de vie) et pour établir et faire respecter les règles de vie de ce milieu. L'équité peut se définir comme le degré d'impartialité perçu par les personnes face à l'application des règlements et la prise de décisions. Le sens de la communauté concerne la perception de l'entraide chez les résidents, tant l'aide qu'ils reçoivent du groupe que l'aide qu'ils apportent eux-mêmes au groupe. Ces conditions doivent se retrouver dans l'organisation de l'environnement démocratique. Cet environnement doit être assez simple pour être compréhensible par les adolescents et assez complexe pour respecter les diverses conditions de base nécessaires au développement.

Ainsi, le degré de responsabilité des membres de l'unité doit être réel dans des prises de décisions qui ont de l'importance pour la vie de l'unité, que ce soit au niveau de décisions de partage de tâches et de responsabilités ou de décisions relatives aux règles de l'unité. Il importe que les adolescents ressentent qu'ils ont un pouvoir réel sur leur environnement. Il est aussi nécessaire que les décisions à la base de cet environnement démocratique soient revues régulièrement. Car, pour que les adolescents en viennent à respecter les règles, il est bon qu'ils puissent comprendre les raisons qui sont derrière ces règles. Et ils seront plus à même de comprendre ces raisons, s'ils ont eux-mêmes participé à ces décisions et s'ils peuvent reconnaître leurs propres raisons pour justifier ces règles. Ils ne pourront pas reconnaître leurs raisons si ces règles ont été élaborées par d'autres individus, trois ans plus tôt, comme c'est souvent le cas dans bien des institutions. Il en est de même pour les différentes procédures de vie collective, pour la distribution des privilèges ainsi que pour le partage des tâches et responsabilités reliées à l'organisation de la vie collective de l'unité. Chaque nouveau groupe d'adolescents doit pouvoir construire ou reconstruire ce genre d'environnement afin de pouvoir le comprendre et se l'approprier.

Pour construire ce genre d'environnement, à la fois suffisamment simple pour être compréhensible par les jeunes et suffisamment complexe pour stimuler les diverses facettes de leur développement, il est nécessaire qu'il y ait des rencontres collectives fréquentes et régulières. Ces rencontres doivent fournir à chacun des sujets des occasions de réflexions morales et sociales, des occasions d'entendre d'autres points de vue que le sien, de se questionner face à lui-même, des occasions d'exprimer son point de vue et de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue.

La dimension de la recherche de l'équité doit s'exprimer non seulement par la préoccupation de la recherche d'une solution équitable lors des discussions morales, mais aussi par la mise en place de conditions qui permettent aux jeunes de participer d'une façon concrète à la recherche de l'équité dans les décisions des sanctions relatives aux transgressions des

règles et des décisions du groupe, ainsi que dans les décisions de partage des privilèges au sein de la communauté.

La dimension du sens de la communauté a été peu précisée dans les différentes expériences de communauté juste faites jusqu'à maintenant, du moins au niveau des moyens pour favoriser le sens de la communauté. Dans le projet actuel, divers moyens seront mis en place, au plan de l'organisation et au plan de l'animation, pour stimuler et favoriser ce sens de la communauté et de l'entraide entre les membres de la communauté. L'entraide se définit par le souci de l'autre, de prendre soin de l'autre et de l'aider, tout autant que l'acceptation d'être aidé soi-même, ainsi que la découverte que les autres peuvent se faire du souci pour nous et la découverte de la réciprocité dans la relation entre pairs.

Cette dimension de la recherche de l'entraide devrait permettre de stimuler la compétence sociale des individus au plan de leur perspective sociale, de leurs négociations interpersonnelles, et donner un sens à leurs efforts de changement personnel. Cette précision dans le développement du sens de la communauté à travers la notion d'entraide nous apparaît essentielle au niveau de la conception d'une véritable sous-culture positive soucieuse d'équité et d'entraide, d'une sous-culture capable de contrer la sous-culture délinquante fondée sur les lois du plus fort et du silence ainsi que sur la valorisation de l'exploitation des autres. Cette dimension de l'entraide dans la culture à mettre en place dans une unité de réadaptation est aussi une dimension importante du programme EQUIP (Gibbs et coll., 1995) qui se définit comme un programme intégrateur des conceptions cognitive-développementale (*Structural Cognitive*), cognitive-comportementale et de culture positive par les pairs (*Positive Peer Culture*). Toutefois, cette forme d'intervention prônée par Gibbs se situe dans la ligne des interventions qui visent à répondre à tous les types de délinquants, contrairement à l'approche cognitive-développementale du projet d'intervention différentielle, qui ne s'adresse qu'à certains types de délinquants.

#### *Les activités et rencontres de l'ACJ*

Bien que les moyens et les activités de communauté juste puissent et devraient varier d'une expérience à l'autre en raison de la nature constructive de cette forme d'intervention, Jennings (Jennings et coll., 1983) suggère certains instruments importants dans une ACJ avec des adolescents délinquants. Il s'agit de différentes sortes de réunions permettant des discussions sociales et morales (réunions communautaires du personnel avec les résidents, rencontres individuelles et en petits groupes); de l'établissement de règlements communautaires par l'établissement d'une constitution; d'un plan individualisé de service, d'un contrat de citoyen ainsi que

d'activités scolaires pour stimuler le développement intellectuel des sujets (Dionne, 1990).

### *Les recherches sur l'ACJ*

Hickey et Scharf (1980) ont analysé une intervention de communauté juste avec des femmes qui a débuté dans une unité en prison et qui s'est poursuivie dans un foyer de groupe lors de la réintégration sociale de ces sujets. En plus d'un changement significatif au plan du jugement moral, ces auteurs rapportent que seulement 15 % des sujets du groupe expérimental ( $n = 20$ ) ont dû retourner en prison après leur libération, comparativement à 35 % des sujets du groupe témoin. Jennings et Kohlberg (1983), pour leur part, rapportent que, suite à une intervention de communauté juste dans un foyer de groupe d'adolescents délinquants, les sujets traités ont fait un progrès de 35 points de maturité morale (MMS), ce qui est supérieur ( $p < ,05$ ) aux résultats obtenus par un groupe soumis à un modèle de modification de comportement qui eut un changement moyen de 15 MMS et à ceux obtenus par un groupe soumis à un modèle d'analyse transactionnelle chez qui on n'observa aucun progrès. La portée de ces résultats est toutefois limitée en raison de l'échantillonnage limité dans chacun des groupes mesurés. Cependant, l'expérience de Niantic et celle de Jennings semblent montrer qu'il est possible de faire évoluer le jugement moral de délinquants en internat et de créer, dans ces milieux, une atmosphère de justice et d'équité favorable à leur développement et respectueuse des droits fondamentaux de chaque adolescent (Jennings et Kohlberg, 1983). L'expérimentation de la communauté juste avec des adultes délinquants fréquentant une école universitaire du pénitencier de Matsqui en Colombie-Britannique a suscité des résultats qui vont dans le même sens (Duguid, 1981).

Malheureusement, bien que certaines expérimentations de la communauté juste se continuent dans le monde scolaire en Europe (Oser, 1992) et aux États-Unis (Power et coll., 1989; Kuhmerker, 1991), cette approche est actuellement peu utilisée avec des adolescents délinquants. Exception faite de l'expérience concernée par ce projet, il n'y aurait qu'une seule expérience d'intervention de communauté juste qui se poursuive avec des adolescents placés en internat. Il s'agit de celle de la Berkeley Academy for Youth Development (Blakeney et Blakeney, 1990) qui applique une version modifiée de l'ACJ appelée *Therapeutic Just Community* avec des adolescents inadaptes. Il faut cependant souligner l'expérimentation du programme EQUIP (Gibbs et coll. 1995) qui, bien que préférant l'approche de « Culture positive par les pairs » à « l'Approche de la Communauté juste », est d'abord un programme d'inspiration cognitive-développementale qui intègre certaines activités de programmes cognitifs-comportementaux. Et selon ses concepteurs, le programme EQUIP aurait eu jusqu'ici des effets

positifs au plan de qualité de la réintégration sociale et de la non-récidive des sujets qui y ont participé.

Au Québec, l'ACJ est expérimentée dans le cadre de deux projets de recherche, soit dans le projet d'expérimentation de l'intervention différentielle et dans le projet de la stimulation de la compétence sociale d'adolescentes placées en centre jeunesse. Dans le projet d'expérimentation de l'intervention différentielle, les équipes de deux unités expérimentales essaient d'implanter et de consolider l'application de l'ACEJ; ce sont l'équipe de l'unité de la Terrasse au campus Boscoville et l'équipe de l'unité du Havre du campus de la Cité des Prairies des Centres jeunesse de Montréal (LeBlanc, Dionne, Grégoire, Proulx, Trudeau-LeBlanc, 1995). Ce projet est en quelque sorte une extension d'une première tentative de mise en œuvre de l'ACJ à l'unité de la Terrasse (Dionne, 1995; 1990) et en suite aux travaux de Le Blanc sur l'évaluation de la réadaptation avec des adolescents délinquants (Le Blanc, 1983). Dans ce projet, il s'agit de vérifier si, en faisant un bon appariement entre le type de délinquants et le type de modèle d'intervention, il est possible d'augmenter l'efficacité de la réadaptation. Dans le cadre du projet de stimulation de la compétence sociale des adolescentes en difficulté, il y a deux unités (L'Escale et le Parcours) du campus Notre-Dame-de-Grâce qui mettent en œuvre l'ACEJ dans le fonctionnement de leur unité. Une de ces unités, l'Escale, cherche à compléter l'expérimentation de l'ACEJ par celle la relation d'aide en paires mise au point par Selman et ses collaborateurs avec de jeunes enfants (Selman et Schultz, 1991; Bujold, Dionne, Fagnan et Rousseau, 1993).

D'une certaine façon, l'expérimentation de l'utilisation de l'ACJ avec des adolescents ou adolescentes en difficulté d'adaptation psycho-sociale n'est pas encore très avancée. Les travaux faits jusqu'à maintenant apportent plus d'informations descriptives et cliniques que de données empiriques démontrant une efficacité indiscutable de l'ACJ avec ce genre de sujets. Toutefois, les quelques données empiriques obtenues jusqu'à maintenant vont toutes dans le même sens; elles démontrent une influence au plan de l'amélioration de l'atmosphère sociale des milieux et de la qualification du jugement moral et de la conduite sociale des individus. En raison des résultats obtenus jusqu'à maintenant ainsi que de la solidité de ses fondements théoriques, il importe que ce modèle d'intervention soit soumis à une investigation plus poussée.

Les auteurs sont, par contre, partagés pour déterminer si les micro- et macro-interventions ont la même efficacité pour faire progresser le jugement moral chez les délinquants et pour réduire le taux de récidive après le traitement (Gibbs et coll. 1984). Selon Arbuthnot (1992), dans un milieu relativement juste, on peut obtenir de bons résultats avec un programme de discussions de dilemmes hypothétiques sans devoir mettre toute l'énergie

que requiert la mise en place d'une approche de communauté juste. Toutefois, pour d'autres auteurs (Hickey et Scharf, 1980; Jennings, Kilkenny et Kohlberg, 1983), l'approche de la communauté juste est plus adéquate pour une population de délinquants, parce qu'elle est plus concrète et plus complète, parce qu'elle met le sujet délinquant en situation de conflits sociaux et moraux réels qu'il doit solutionner. De plus, c'est une approche tout à fait adéquate pour concilier ces deux objectifs que sont le respect des droits des individus délinquants placés en institution et le contrôle nécessaire à la protection de la communauté sociale (Scharf, 1982).

### 3. L'INTERVENTION COGNITIVE-DÉVELOPPEMENTALE APPLIQUÉE DANS L'EXPÉRIMENTATION DE L'INTERVENTION DIFFÉRENTIELLE

L'expérimentation de l'intervention différentielle retient donc le modèle cognitif-développemental comme complément au modèle psycho-éducatif. De plus, l'approche cognitive-développementale implique les micro- et macro-interventions.

Le choix de la communauté juste comme base du modèle d'intervention cognitive-développementale se fonde sur trois raisons. Premièrement, puisque un des critères de l'expérimentation de l'intervention différentielle est l'intensité de l'intervention, l'ACJ est une intervention complémentaire qui permet cette intensité. Non seulement elle permet la discussion de dilemmes moraux hypothétiques, comme le propose la micro-intervention, mais, en plus, elle permet et stimule la discussion de dilemmes moraux réels vécus par les adolescents et les adultes au sein de la petite collectivité qu'est l'unité de vie. C'est donc une intervention plus complète que la micro-intervention et aussi une approche très concrète qui permet aux adolescents de réfléchir sur des problèmes concrets qui les touchent directement. Deuxièmement, l'ACJ permet de stimuler concrètement non seulement la compétence morale, mais également la compétence sociale des individus en les mettant en situation de devoir négocier leurs besoins personnels avec leurs pairs d'une façon équitable. Troisièmement, l'ACJ peut très bien compléter le modèle psychoéducatif de base. C'est ce qu'a montré jusqu'à maintenant la préexpérimentation du modèle au quartier de la Terrasse à Boscoville (Dionne, 1995; 1990).

#### *La communauté d'entraide et de justice*

Dans le but de permettre une meilleure intégration des dimensions de la compétence sociale et du jugement moral dans l'intervention, il a été jugé opportun de faire certaines modifications et certains ajouts au modèle de la communauté juste, tout en respectant les conditions de base et les conditions indirectes caractéristiques de l'ACJ. La première de ces modifications

promeut l'entraide comme une des dimensions importantes de la communauté. En conséquence, le nom du modèle utilisé devient l'Approche de la communauté d'entraide et de justice (ACEJ).

Kohlberg (Power, Higgins et Kohlberg, 1989) avait nommé son approche la communauté juste en se fondant sur le postulat de Socrate que la justice est la vertu qui inclut toutes les autres. Ainsi, en poursuivant l'atteinte de la justice, les éducateurs peuvent éviter le piège de prêcher et de prôner certains ensembles de valeurs que Kohlberg (1984) appellent « sacs à valeurs » (*Bags of Virtues*). Plutôt que d'essayer de prêcher des valeurs qu'ils auraient eux-mêmes choisies et qui risqueraient d'être très arbitraires, les éducateurs se centrent sur la seule vertu qui soit vraiment universelle (la justice) et qui est la clé de voûte de toute société démocratique selon Socrate. La précision de la dimension de l'entraide va dans le même sens qu'une des critiques les plus sérieuses qui ont été émises face aux travaux de Kohlberg.

Gilligan (1982) reproche à Kohlberg de ne tenir compte que de la dimension déontologique (l'équité légale et rationnelle) de la justice et de la responsabilité et de ne pas tenir compte de la responsabilité du soin (*Caring*). Selman (Selman et Schultz, 1991) souligne, à cet égard, l'importance, au plan de la théorie et de la pratique clinique, de tenir compte et d'intégrer ces deux dimensions de la responsabilité (la recherche de l'équité et le soin), afin que les individus puissent mieux développer l'équilibre entre leurs besoins d'autonomie et leurs besoins d'intimité. Gibbs (1991) va dans le même sens quand, pour contrer les distorsions cognitives des délinquants, il suggère la création au sein du milieu de réadaptation d'une sous-culture sociale positive (*Positive Peer Culture*, Vorrath et Brendtro, 1974) mettant l'accent sur l'entraide entre les adolescents. De plus, comme les délinquants sont pour la plupart au stade 2 ou en transition entre le stade 2 et le stade 3 du jugement moral, nous croyons que le langage faisant appel à la notion d'entraide, qui est une des caractéristiques du stade 3, peut leur être facilement compréhensible et qu'il peut être porteur de facteurs de déséquilibre cognitif et affectif potentiel. Et si graduellement le groupe de pairs commence à se soucier de l'entraide, les chances sont plus grandes que le sens de la communauté puisse s'intensifier au sein de l'unité. Ce souci de l'entraide, que Jennings (Jennings et Kohlberg, 1983) assimile au sens de la communauté, constitue une condition indirecte mais très importante d'une atmosphère sociale favorisant le développement moral des participants.

#### *Les activités et rencontres de l'ACEJ*

Au plan des instruments et des activités propres au modèle, dans la plupart des expériences d'intervention de communauté juste, on retrouve

l'établissement d'une constitution comprenant les règles régissant la vie de la communauté qui ont été élaborées et décidées démocratiquement par tous les membres de la communauté (1 personne, 1 vote). De plus, une assemblée générale régulière (co-animée par un jeune et un éducateur) est mise sur pied et elle est une occasion d'information, d'échange et de décision sur les divers éléments de la vie collective (particulièrement sur l'atmosphère de la collectivité, sur les règles et la qualité de leur application). S'ajoutent à ces mécanismes de la vie collective un comité de discipline qui se penche sur les transgressions aux règles votées (ce comité est composé d'adolescents et d'éducateurs qui y siègent sur une base rotatoire) et un comité de l'agenda (composé d'adolescents et d'éducateurs) qui sont responsables de la préparation de l'ordre du jour de l'assemblée générale. Par ailleurs, des rencontres urgentes de l'ensemble du groupe peuvent être convoquées par un adolescent ou un éducateur quand il se produit des problèmes sérieux d'injustice ou de transgression aux règles, ou pour clarifier des rumeurs qui minent l'atmosphère morale. Finalement, des rencontres marathons peuvent se pencher sur la révision périodique des règles et de la Constitution.

Cependant, ces éléments structuraux peuvent et doivent prendre une forme particulière à chaque communauté, à l'image des nations qui se dotent de leurs propres institutions sociales qui sont différentes d'un pays à l'autre mais qui respectent les mêmes principes démocratiques. Il appartient à chaque unité expérimentale de construire ses propres moyens démocratiques. Mais en raison de l'intensité visée par le projet d'intervention différentielle, il est fortement souhaité qu'il y ait au moins, à chaque jour, du lundi au vendredi, une activité collective propre au modèle de la communauté d'entraide et de justice. La vie collective devrait donc inclure une activité de réflexion sur des dilemmes moraux ou interpersonnels hypothétiques (micro-intervention appelée « heure de réflexion sociale » dans certaines unités); une assemblée générale, où il y a réflexion et décision sur les règles et procédures de l'unité, ainsi qu'une réflexion sur l'atmosphère de l'unité; une rencontre mettant l'accent sur l'entraide face à la démarche de réadaptation de chacun; une activité de partage des tâches et d'imputabilité des responsabilités face aux pairs; une rencontre de comité d'agenda pour préparer l'assemblée générale; une rencontre de comité de discipline pour juger des cas d'infractions importantes face aux normes et règles votées par la communauté; diverses autres rencontres au choix. De plus, chaque adolescent devrait avoir au moins une rencontre d'accompagnement éducatif personnalisé ainsi qu'un travail systématique avec lui et sa famille.

Les autres ajouts et modifications à l'ACJ dans l'ACEJ incluent l'évaluation des comportements à risque et de la compétence développementale, ainsi que la collaboration avec les parents des adolescents.

### *L'évaluation de la compétence sociale*

Selon Selman (1993), pour pouvoir aider des adolescents inadaptés, les intervenants doivent de se pencher sur trois dimensions : la compréhension et la connaissance que l'individu a de ses comportements à risque et du contexte dans lequel il se trouve, la signification qu'il accorde à ces comportements et le niveau de capacités de gestion de sa conduite, c'est-à-dire son niveau de stratégies de négociations interpersonnelles. Dans cette perspective, un instrument d'évaluation des comportements à risques et des SNI des sujets a été adapté à partir d'un instrument expérimenté par Selman et Schultz avec des enseignants dans des écoles (Selman et Schultz, 1989, Dionne, 1993). Les éducateurs complètent ce questionnaire en utilisant leurs observations de l'adolescent au cours des deux derniers mois. Il leur est demandé d'identifier, à partir des informations qu'ils ont sur cet adolescent, les comportements à risque que l'adolescent aurait eus avant son placement en internat, ceux qu'il a eus depuis qu'il vit dans l'unité de vie de réadaptation et d'émettre une hypothèse quant aux comportements à risque que cet adolescent est le plus susceptible d'adopter à sa sortie de l'internat. De plus, les éducateurs essaient d'évaluer le niveau de connaissance que l'adolescent a face aux risques reliés à son ou ses comportements à risque. Ils évaluent aussi son niveau de perspective sociale et de jugement moral à partir des observations qu'ils ont faites lors de leurs échanges avec lui (interactions en groupe et en rencontres individuelles). Il s'agit là de la dimension « connaissance et compréhension ». Dans la deuxième section du questionnaire, ils émettent une ou des hypothèses sur la signification que l'adolescent accorde à ce ou ces comportements. Dans la troisième partie, ils essaient d'évaluer son niveau de stratégies de négociations interpersonnelles, son orientation interpersonnelle ainsi que ses capacités de résolution de problèmes. En complément aux autres instruments d'évaluation utilisés dans le milieu, ce questionnaire vise à aider les éducateurs à préparer ou à réviser le plan d'intervention individualisé de l'adolescent et à préciser davantage la dimension du développement de la compétence interpersonnelle et morale de l'adolescent.

### *Le travail avec les parents*

Les expériences antérieures d'application du modèle cognitif-développemental ont précisé les moyens utilisés auprès des adolescents, mais le travail avec les parents fut peu présent, du moins dans les descriptions qui en ont été faites. Toutefois, certains ont utilisé le travail avec les parents pour des fins d'évaluation du niveau de fonctionnement du système familial et du niveau de compétence cognitive des membres de la famille (Hauser, Powers et Noam, 1991), tandis que d'autres ont commencé à expérimenter l'utilisation de discussions morales et sociales en famille pour favoriser le développement des adolescents (Stanley, 1976 ; Dionne, en cours). Une des

démarches de collaboration qui est souhaitée avec les parents est de pouvoir, dès le début du séjour de l'adolescent dans l'unité, faire l'évaluation avec les parents de la problématique familiale en relation avec les comportements à risque de l'adolescent, avec son placement et avec les négociations interpersonnelles vécues au sein de la famille. Cette démarche de collaboration entre les éducateurs naturels que sont les parents (Gendreau et coll. 1993) et les éducateurs spécialisés du centre jeunesse permet de procéder à cette évaluation de façon conjointe. Elle s'est révélée très stimulante pour les parents et les éducateurs et même pour les adolescents qui ont accepté d'y participer. Pour supporter cette évaluation, un instrument d'analyse similaire à celui décrit antérieurement a été mis au point avec l'aide d'éducateurs et de parents (Selman et Schultz, 1989 ; Dionne, 1993).

En plus de cette démarche d'évaluation, il sera proposé à certaines familles de participer à certaines activités familiales de discussion de dilemmes sociaux et moraux. Cette forme d'intervention vise à aider les membres de la famille à apprendre à communiquer entre eux et à soutenir leur adolescent dans le développement de sa compétence interpersonnelle et morale. Kohlberg (1978 ; Stanley, 1976) considérait l'absence de discussions et de réflexions en familles sur des problématiques morales comme étant l'un des facteurs pouvant avoir contribué au retard de développement moral de certains adolescents délinquants. C'est dans cette perspective que se tiendront certaines rencontres portant sur la discussion en famille de dilemmes hypothétiques portant sur des enjeux de négociation interpersonnelle et sur des enjeux moraux. Ce genre d'exercice devrait aider les familles à pouvoir mieux discuter leurs problèmes relationnels et à permettre aux membres d'améliorer leurs capacités de négocier entre eux de façon plus harmonieuse et plus satisfaisante.

## CONCLUSION

Le modèle cognitif-développemental est un modèle d'intervention qui continue d'évoluer en même temps que la théorie du développement qui le sous-tend se précise. Actuellement, les dimensions du jugement moral et de la compétence sociale des adolescents délinquants apparaissent comme des dimensions importantes à cibler lors de l'intervention. Le modèle de la communauté d'entraide et de justice permet de stimuler ces deux dimensions de la cognition sociale dans lesquelles la plupart des adolescents délinquants présentent des retards de développement importants. Avec quel types de délinquants cette approche peut-elle être le plus efficace ? C'est pour répondre à cette question que le projet d'expérimentation de l'approche différentielle a été mis sur pied. Il s'agit là d'un beau défi de collaboration entre chercheurs formateurs et intervenants sur le terrain.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ARBUTHNOT, J. (1992), « Sociomoral reasoning in behavior-disordered adolescents : cognitive and behavioral change », in J. McCORD et R. E. TREMBLAY (dir.), *Preventing antisocial behavior : interventions from birth through adolescence*, New York, The Guilford Press, ch. 13, pp. 283-310.
- ARBUTHNOT, J. et GORDON, D. A. (1986), « Behavioral and cognitive effects of a moral reasoning development intervention for high risk behaviorally disordered adolescents », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n° 54, pp. 208-216.
- ARBUTHNOT, J., GORDON, D. A. et JURKOVIC, G. J. (1987), « Personality », in H. C. QUAY (dir.), *Handbook of juvenile delinquency*, New York, John Wiley & Sons.
- BLAKENEY, C. et BLAKENEY, R. (1990), « Reforming moral misbehaviour », *The Journal of Moral Education*, vol. 19, n° 2, pp. 101-113.
- BLASI, A. (1980), « Bridging moral cognition and moral action : A critical review of the literature », *Psychological Bulletin*, vol. 88, pp. 1-45.
- BLATT, M. et KOHLBERG, L. (1975), « The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment », *Journal of Moral Education*, vol. 4, pp. 129-161.
- BRION-MEISELS, S. et SELMAN, R. L. (1994), « Fight, Flight or collaboration ? Individual and institutional development in the school », Working Paper, Faculty of Graduate Studies in Education, Harvard University, Cambridge, Mass.
- BUIJOLD, F., DIONNE, J., FAGNAN, S. et ROUSSEAU, C. (1993), « L'intervention développementale-cognitive pour stimuler le jugement moral et la compétence sociale des adolescentes de l'Escale à la Villa Notre-Dame de Grâce », in L. BERTRAND (dir.), *Les cahiers du colloque scientifique « Place à l'intervenant »*, Montréal, La fondation La Cité des Prairies.
- CICCHETTI, D. et TOTH, S. L. (1992), « The role of developmental theory in prevention and intervention », *Development and Psychopathology*, n° 4, pp. 489-493.
- COLBY, A. et KOHLBERG, L. (1987), *The measurement of moral judgment*, Vol. 1 : *Theoretical foundations and research validation*, New York, Cambridge University Press.
- COPELAND, T. F. et PARISH, T. S. (1979), « Attempts to enhance moral judgment of offenders », *Psychological Reports*, n° 45, pp. 831.
- DIONNE, J. (1990), *Évaluation de la mise en œuvre d'une intervention de communauté juste avec des adolescents délinquants*, thèse de doctorat, Université McGill, Montréal.
- DUGUID, S. (1981), « The prison as school », in J. D. AYERS (dir.), *Proceeding of the national conference on prison education*, Victoria, University of Victoria, et the Correctional Services of Canada.
- GAVAGHAN, M. P., ARNOLD, K. D. et GIBBS, J. C. (1983), « Moral judgment in delinquents and nondelinquents : recognition vs. production measures », *The Journal of Psychology*, vol. 114, pp. 267-274.
- GENDREAU, G. et coll. (1993), *Briser l'isolement entre jeunes en difficulté, éducateurs et parents*, Montréal, Éditions Sciences et Culture.

- GIBBS, J. C. (1991), « Sociomoral developmental delay and cognitive distortion : implications for the treatment of the antisocial youth », in W. M. KURTINES et J. L. GEWIRTZ (dir.), *Handbook of moral behavior and development, Volume 3 : Applications*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, ch. 5, pp. 95-110.
- GIBBS, J. C., POTTER, G. B. et GOLDSTEIN, A. P. (1995), *The EQUIP Program : Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*, Champaign, IL, Research Press.
- GIBBS, J. C., BASINGER, K. S. et FULLER, D. (1992), *Moral Maturity : measuring the development of sociomoral reflection*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GIBBS, J. C., ARNOLD, K. D., AHLBORN, H. H. et CHEESMAN, F. L. (1984), « Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n° 52, pp. 37-45.
- GILLIGAN, C. (1982), *In a different voice*, Cambridge, Harvard University Press.
- GOLDSTEIN, A. P. et GLICK, B. (1987), *Aggression replacement training*, Champaign, Research Press.
- HAUSER, S. T. (1976), « Loevinger's model and measure of ego development : A critical review », *Psychological Bulletin*, vol. 83, pp. 928-955.
- HAUSER, S. T., POWERS, S. I. et NOAM, G. G. (1991), *Adolescents and their Families : Paths of Ego Development*, New York, The Free Press.
- HICKEY, J. et SCHARF, P. (1980), *Toward a just correctional system*, San Francisco, Jossey-Bass.
- HIRSCHI, T. (1969), *Causes of delinquency*, Berkeley, University of California Press.
- JENNINGS, W. et KOHLBERG, L. (1983), « Effects of Just Community Programs on the moral development of youthful offenders », *Journal of Moral Education*, vol. 12, pp. 33-55.
- JENNINGS, W. S., KILKENNY, R. et KOHLBERG, L. (1983), « Moral-development theory and practice for youthful and adult offenders », in W. S. LAUFER et J. M. DAY (dir.), *Personality Theory, Moral development, and Criminal Behavior*, Lexington, Mas, Lexington Books, pp. 281-351.
- KOHLBERG, L. (1958), *The development of modes of thinking and choices in the years from 10 to 16*, thèse de doctorat, University of Chicago.
- KOHLBERG, L. (1969), « Stage and sequence : The cognitive-developmental approach to socialization », in D. GOSLIN (dir.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1978), « The cognitive-developmental approach to behavior disorders : A study of the development of the moral reasoning in delinquents », in G. SERBAN (dir.), *Cognitive Defects in the development of mental illness*, New York, Brunner/ Mazel.
- KOHLBERG, L. (1984), *Essays on moral development*, vol. 2 : *The psychology of moral development*, San Francisco, Harper et Row.
- KOHLBERG, L. et CANDEE, D. (1984), « The relation of moral judgment to moral action », in W. KURTINES et J. GEWIRTZ (dir.), *Morality, moral behavior, and moral development*, New York, Wiley.

- KOHLBERG, L. (1991), « My personal search for universal morality », in L. KUHMERKER (dir.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, Birmingham, Al, R.E.P. Books, ch. 1, pp. 11-17.
- KUHMERKER, L. (1991), « From Theory to Practice : Kohlberg's Participation in Secondary School Programs », in L. KUHMERKER (dir.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, Birmingham, Al, R.E.P. Books, pp.103-122.
- LEBLANC, M., GRÉGOIRE, J., PROULX, J., DIONNE et J. TRUDEAU-LEBLANC, P. (1995), *ERIEDA : Équipe de recherche pour l'intervention expérimentale différentielle auprès des adolescents en difficulté d'adaptation, Rapport de la phase programmation 1993-1995*, Montréal, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal et Centre de Psychoéducation du Québec.
- LEBLANC, M. (1993), *Clients 1992 : Caractéristiques comportementales, familiales, scolaires, psychologiques*, conférence présentées dans le cadre du Colloque scientifique *Place à l'intervenant* les 21-22-23 avril, Montréal, Fondation La Cité des Prairies.
- LEBLANC, M. (1983), *Boscoville : la rééducation évaluée*, Montréal, Les Éditions Hurtubise HMH.
- LEVITT, M. Z., SELMAN, R. L. et RICHMOND, J. B. (1991), « The psychosocial foundations of early adolescents' high risk behavior : Implications for research and practice », *Journal of Research on Adolescence*.
- MAILLOUX, N. (1970), *Jeunes sans dialogue*, Paris, Fleurus.
- OSER, F. (1992), « Three paths toward a Just Community : The German experience, The Pilot Project "Democracy and Education in The School" in Northrhine-Westphalia », *Moral Education Forum*, vol. 17, n° 2, pp. 1-4.
- PIAGET, J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- POWER, C., HIGGINS, A. et KOHLBERG, L. (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to moral education*, New York, Columbia University Press.
- SCHARF, P. (1982), « La notion d'équité comme base de la réforme éducative en prison », in L. MORIN (dir.), *L'éducation en prison*, Ottawa, Centre d'édition du gouvernement du Canada, Approvisionnement et Services Canada, pp. 344-362.
- SÉGUIN-TREMBLAY, G. et KIELEY, M. (1979), « Développement du jugement moral chez l'adolescente en institution », *Canadian Journal of Behavioral Science*, vol. 11, pp. 32-44.
- SELMAN, R. L. (1993), « To understand and to help », conférence présentée dans le cadre du Colloque scientifique *Place à l'intervenant* les 21-22-23 avril, Montréal, Fondation La Cité des Prairies.
- SELMAN, R. L. (1980), *The growth of interpersonal understanding*, Orlando, Academic Press.
- SELMAN, R. L. et SCHULTZ, L. H. (1990), *Making a friend in youth : Developmental Theory and Pair Therapy*, Chicago, The University of Chicago Press.
- SELMAN, R. L., et SCHULTZ, L. H. (1989), « The INS Evaluation Form », DIONNE, J. (1993), *Grille d'observation et d'évaluation des stratégies de négociation interpersonnelle*, GRAD, Université de Montréal, École de psycho-éducation.
- SPIVACK, G., PLATT, J. J. et SHURE, M. B. (1976), *The problem-solving approach to adjustment*, San Francisco, Jossey-Bass.
- STANLEY, S. (1976), *A curriculum to affect the justice structure of the family and the moral development of adolescents*, thèse de doctorat, Boston University.

- SULLIVAN, H. S. (1953), *The interpersonal theory of psychiatry*, New York, International University Press.
- TREVETHAN, S. D. et WALKER, L. J. (1989), « Hypothetical versus real-life moral dilemma among psychopath and delinquent youth », *Development and Psychopathology*, vol. 1, pp. 91-103.
- VITARO, F., DOBKINS, P., GAGNON, C. et LEBLANC, M. (1994), *Les problèmes d'adaptation psycho-sociale chez l'enfant et l'adolescent : Prévalence, déterminants et prévention*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- VORRATH, H. H. et BRENDTRO, L. K. (1974), *Positive Peer Culture*, New York, Aldine.
- WALKER, L. J. (1980), « Cognitive and Perspective taking prerequisites for moral development », *Child Development*, vol. 51, pp. 131-139.