



L'auteur
 Professeur de psychologie à la Faculté des
 Lettres et Sciences Humaines de Tétouan,
 Université Abdelmalek Essaâdi.
 Docteur en psychologie de l'éducation.
 Auteur de plusieurs articles parus dans de
 nombreux journaux spécialisés."

"..... avec le développement des sciences, notamment en psychopathologie développementale, les choses ont changé et la personne n'est plus considérée comme seule responsable. Cette discipline, par exemple, nous apprend que les facteurs sont multiples, et que les causes proviennent non seulement de la personne elle-même, mais qu'il s'agit d'une combinaison de facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux, etc., qu'il faut prendre en compte avant de juger quelqu'un. Et c'est parce qu'on a repensé cette question des facteurs que la prévention a pris place, devenant une alternative au procédé de contrôle et un moyen d'empêcher les conduites antisociales avant qu'elles ne se produisent.

Jusqu'à maintenant, les études sur l'implantation des programmes de prévention, notant que la plupart de ces programmes sont implantés dans les pays anglo-saxons, démontrent des résultats prometteurs. Voilà donc une bonne raison qui devrait nous inciter à repenser nos méthodes actuelles et à opter pour une approche à long terme, mais surtout plus efficace, celle de la prévention. Cela pourrait peut-être nous permettre d'ouvrir une voie pro-sociale et de donner une chance d'intégration sociale aux adolescents à risque, au lieu du rejet qui les attend ! Notre intention à travers cet ouvrage part donc de cette nécessité de repenser les procédés de contrôle largement appliqués dans nos institutions scolaires, et de commencer à adopter une nouvelle manière de réagir face aux déviations juvéniles".



DEMOCRATIC ARABIC CENTER
 Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
<http://democraticac.de>
 TEL: 0049-CODE
 030-89005468/030-898999419/030-57348845
 MOBILETELEFON: 0049174274278717



DEMOCRATICAC.DE



ISBN 978-3-68929-105-1



LE COMPORTEMENT ANTISOCIAL
 Réflexions sur le concept et perspectives de prévention

المركز الديمقراطي العربي



LE COMPORTEMENT ANTISOCIAL

Réflexions sur le concept et perspectives de prévention

Badreddine EZZAIDI



2024

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية

Democratic Arab Center
for Strategic, Political and Economic Studies



L'éditeur

La Centre Democratique Arabe
pour les Etudes Strategiques, Politiques et Economiques
Allemagne / Berlin

Democratic Arab Center
For Strategic, Political & Economic Studies
Berlin / Germany

Tous droits reserves

Aucune partie de ce livre ne peut etre reproduite ou utilisee sous quelque forme que ce soit sans l'autorisation ecrite de l'editeur

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

La Centre Democratique Arabe
pour les Etudes Strategiques, Politiques et Economiques
Allemagne / Berlin

Tel: 0049-code Allemagne
54884375-030
91499898-030
86450098-030

Adresse électronique
book@democraticac.de



Titre du livre	Le comportement antisocial : réflexions sur le concept et perspectives de prévention
Auteur du livre	Badreddine EZZAIDI
Le Président du Centre Démocratique Arabe.	Dr. Ammar SHARAAN
Directeur de la publication	Dr. Ahmed BOUHKOU
Président du comité scientifique	Dr. Rabiaa TAMAR
Supervision et coordination	
l'édition	Première édition
L'année	2024
Nombre de pages	142
Numéro d'enregistrement du livre	ISBN 978-3-68929-105-1
L'éditeur	Le Centre Démocratique Arabe pour les Études Politiques, Stratégiques et Économiques Berlin – Allemagne.

**Les opinions exprimées ci-dessous reflètent celles de l'auteur
Et ne reflètent pas nécessairement le point de vue du Centre Démocratique Arabe**

Le comportement antisocial :
Réflexions sur le Concept et perspectives de prévention



*A mes parents
Ma femme
Et mes deux enfants*



Préface

Le présent ouvrage se veut un travail à la fois de réflexion et de recherche à travers lequel nous avons dressé une sorte d'image cartographique d'un concept de base dans le domaine de la déviation juvénile et de la science de la prévention : il s'agit du concept de comportement antisocial. L'objectif étant de présenter au lecteur et à la lectrice ce nouveau concept, qui a d'ailleurs fait l'objet d'étude dans de nombreuses recherches un peu partout le monde. De nos jours, les chercheurs et les praticiens dans ces domaines tendent le plus souvent à dépasser des notions limitées, telles que la violence, pour les remplacer par des concepts plus larges, comme celui de comportement antisocial (les conduites antisociales et les problèmes de comportement sont aussi utilisés), puisque de tels concepts intègrent naturellement de nombreuses formes autres que la violence physique et verbale, des formes variées, mais qui se caractérisent par des particularités semblables (la récurrence et les transgressions des normes, comme cela a été détaillé dans l'ouvrage).

Nous avons également présenté dans cet ouvrage un autre concept inhérent à celui de comportement antisocial : il s'agit de la prévention. Nous introduisons ainsi au lecteur et à la lectrice la notion de prévention pour souligner, d'une part, que celle-ci prime aujourd'hui sur le contrôle. En effet, la pratique de contrôle adoptée jusqu'à présent pour régler les problèmes de comportement juvénile n'a plus de raison d'être. C'est une fausse pratique, voire inefficace, qui ne donne presque aucun résultat, comme le mentionne de nombreux chercheurs, c'est pourquoi les pays développés optent aujourd'hui davantage pour la prévention plutôt que pour le contrôle.

D'autre part, nous voulons souligner que la prévention n'est pas une simple pratique aléatoire; il s'agit plutôt d'une action consciente et réfléchie prise pour empêcher les occurrences de comportements antisociaux avant qu'ils surviennent. Consciente et réfléchie dans le sens où elle se base avant tout sur des critères bien déterminés, le plus important de ces critères reste le dépistage préalable des personnes dites à risque. Ce dépistage se fait à partir de systèmes valides et fiables. Par la suite, ces personnes à risque reçoivent une intervention préventive qui prend naturellement la forme de stratégies, telles que présentées dans le modèle proposé dans l'ouvrage. L'objectif de cette intervention est surtout cibler les facteurs de risque qui ont été diagnostiqués ce qui permet de mieux réduire la probabilité qu'une conduite antisociale ultérieure soit commise.



À travers cet ouvrage, nous avons ciblé plusieurs objectifs, le plus important étant celui de stimuler la recherche scientifique sur la nécessité de repenser la déviation juvénile pour y intégrer la notion de comportements antisociaux d'une part, et d'autre part, sur la nécessité d'opter pour la prévention comme une solution alternative de grande envergure. Nous offrons ainsi une synthèse des connaissances actuelles qui pourrait être utile tant aux chercheurs qu'aux praticiens (éducateurs, parents, etc.) désireux de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à ces comportements et d'identifier de nouvelles pistes d'intervention, fondées sur ce qui a été fait jusqu'à maintenant.



Avant-propos

Parmi les défis que les sociétés confrontent aujourd'hui, un certain nombre de comportements nocifs, anormaux, nuisibles, qui ne sont et ne seront en aucun cas acceptés puisqu'ils dépassent les principes et les valeurs. Ce sont des comportements qui se débarrassent de toute règle d'étiquette et, pire encore, se débarrassent des règles de la loi, bref ce sont des comportements qui transgressent les normes de la société. Réfléchissons un peu au vol qui peut se produire dans les lieux publics, aux destructions des équipements d'un stade de foot après un match décevant, aux insultes, à l'harcèlement de toute sorte, aux victimisations, et autres; réfléchissons aux agressions physiques qui peuvent entraîner un décès, etc.

Ces faits sont donc loin d'être sociaux pour une simple raison : ce sont des actes qui se produisent contre la société, par irrespect des normes sociales. Surtout, ce ne sont pas des actes involontaires, mais bien intentionnels, et c'est parce que ces actes sont commis intentionnellement contre la société et ses normes que l'on parle de « comportements antisociaux ». Oui, ce sont des comportements antisociaux qui, malheureusement, se répandent bien plus dans nos sociétés que dans les sociétés développées. Pourquoi ? Parce que des règles et des mesures ne sont pas prises pour en empêcher le développement.

Mais avant de parler mesures, une question se pose : pourquoi les écrits scientifiques jusqu'à maintenant s'intéressent-ils presque exclusivement à la violence ? Il suffit de jeter un coup d'œil au nombre de thèses, mémoires, revues et articles traitant des déviations pour s'en rendre compte. Nous reprenons encore une fois la question : pourquoi cet intérêt porté à cette forme de déviation et non aux autres formes ? Pourquoi nos écrits scientifiques ne traitent-ils pas, par exemple, du problème de la consommation de drogue et de cannabis, qui se répand pourtant dans les classes de nos écoles ? Ce sont des questions tout à fait légitimes, et les pistes de réflexion pour y répondre peuvent être nombreuses.

Il existe bien sûr des pistes de réflexion qui peuvent expliquer pourquoi nos écrits ne sont pas assez larges pour inclure d'autres faits que la violence. Parmi ces pistes, nous pouvons supposer que la domination francophone nous empêche d'élargir nos horizons et de diversifier nos réflexions au lieu de les enfermer dans une seule vision, Laissons de côté cette remarque et parlons un peu des mesures. Nous avons dit que les comportements antisociaux se répandent dans nos sociétés parce que des mesures pour en empêcher le développement ne sont pas prises.



Ces mesures-là n'existent pas, du moins jusqu'à l'écriture de cet ouvrage. Ce qui existe, ce sont des mesures prises après les faits, ce que les écrits scientifiques appellent « contrôle ». Le contrôle signifie simplement l'intervention des autorités pour proclamer une punition. Oui, l'objectif du contrôle est cela : punir la personne qui commet le délit, car elle est la seule responsable, elle est consciente, donc elle mérite bel et bien une incarcération ou une détention. Dans le contexte scolaire, c'est un peu pareil, sauf que l'incarcération ou la détention est remplacée par des châtiments ; un adolescent qui présente une violence ou une agression est passible d'un châtiment émanant du conseil de discipline.

Mais avec le développement des sciences, notamment en psychopathologie développementale, les choses ont changé et la personne n'est plus considérée comme seule responsable. Cette discipline, par exemple, nous apprend que les facteurs sont multiples, et que les causes proviennent non seulement de la personne elle-même, mais qu'il s'agit d'une combinaison de facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux, etc., qu'il faut prendre en compte avant de juger quelqu'un. Et c'est parce qu'on a repensé cette question des facteurs que la prévention a pris place, devenant une alternative au procédé de contrôle et un moyen d'empêcher les conduites antisociales avant qu'elles ne se produisent.

Jusqu'à maintenant, les études sur l'implantation des programmes de prévention, notant que la plupart de ces programmes sont implantés dans les pays anglo-saxons, démontrent des résultats prometteurs. Voilà donc une bonne raison qui devrait nous inciter à repenser nos méthodes actuelles et à opter pour une approche à long terme, mais surtout plus efficace, celle de la prévention. Cela pourrait peut-être nous permettre d'ouvrir une voie pro-sociale et de donner une chance d'intégration sociale aux adolescents à risque, au lieu du rejet qui les attend ! Notre intention à travers cet ouvrage part donc de cette nécessité de repenser les procédés de contrôle largement appliqués dans nos institutions scolaires, et de commencer à adopter une nouvelle manière de réagir face aux déviations juvéniles.

Badreddine EZZAIDI Kenitra le : 29/05/2024



Introduction générale

Le présent ouvrage porte sur la prévention des comportements antisociaux dans le contexte scolaire. Il se veut un travail qui proclame une nouvelle procédure de traitement anticipé des conduites antisociales pouvant être observées chez les adolescents à risque à l'école. Un tel procédé ne date pas de très longtemps. La littérature anglo-saxonne nous apprend que la science de la prévention, qui est le cadre de référence des interventions préventives, ne s'est établie qu'au cours des trois dernières décennies. Précisément, cette nouvelle discipline voit le jour dès les années 1960, dans un contexte où le taux de morbidité et de mortalité liés aux problèmes de comportements n'a cessé d'augmenter (Catalano et al., 2012). Au-delà de cette brève histoire, la science de la prévention, comme le remarquent Flynn et al. (2008), marque largement la recherche scientifique sur les déviations juvéniles à l'échelle mondiale, grâce à ses retombées positives sur la prévention des comportements antisociaux.

La science de la prévention, que nous prenons pour cadre de référence pour la conception des plans d'action préventive proposés dans l'ouvrage, se veut donc un champ de recherches et d'études permettant de mieux saisir la manière de prévenir un comportement antisocial, et ce, à travers l'implantation de programmes d'interventions préventives. L'efficacité de ces interventions compte beaucoup pour les chercheurs et les praticiens, raison pour laquelle de nombreuses études d'efficacité et de validation par les recherches empiriques ont vu le jour. Ces études dominent, pour ainsi dire, la recherche en science de la prévention depuis les premières années d'application et de recours à la prévention comme solution alternative aux systèmes de détention et d'incarcération auparavant adoptés par la justice juvénile (Dodge, 2001).

Par définition, la prévention se présente comme une action visant à réduire l'incidence et la prévalence des troubles, notamment les troubles de conduite qui peuvent être observés chez un individu (Lambooy, 2005), voire à empêcher tout comportement illégal avant qu'il se produise, comme le démontrent Hawkins et Weis (1985). Conformément à cette visée générale de la prévention, les pratiques de traitement des déviations tendent aujourd'hui à dépasser l'approche dite de contrôle, qui se base sur l'intervention après que la déviation a été commise par l'adolescent. Cette tendance est due principalement à l'insatisfaction publique vis-à-vis de ce système, qui n'apporte pratiquement aucune réponse au problème de la violence et des autres déviations, autre que l'incarcération ou la détention du jeune (Dodge,



2001). Par conséquent, l'intérêt des nations, notamment des pays développés tels que les États-Unis, se déplace « du châtement à la réhabilitation et de la punition à la prévention » (Dodge, 2001, p. 64).

Le contexte scolaire n'est pas épargné par cette problématique liée à la déviation des conduites antisociales. Si le cadre sociétal en souffre, les institutions scolaires n'y échappent pas non plus, puisque nous observons aujourd'hui une propagation des comportements antisociaux de toutes sortes. Cela inclut toutes sortes d'agressions, de vandalisme, d'infraction aux lois, de défiance de l'autorité éducative, et bien d'autres (Sprague et al., 1998 ; Mayer, 1995). À cet effet, l'implantation d'une intervention préventive dans le contexte scolaire nous semble de plus en plus urgente, d'autant plus que les efforts de prévention implantés aujourd'hui un peu partout dans le monde présentent des résultats très encourageants quant à la diminution des cas de violence enregistrés (Catalano et al., 2012 ; Flynn et al., 2008). C'est dans ce contexte que nous proposons dans ce livre un plan d'action préventif qui prend pour cadre de référence les études effectuées sur les programmes d'intervention préventifs menées dans le cadre de la science de la prévention.

Ce plan d'action préventif repose sur deux principes issus de la littérature et des textes officiels. Le premier principe est lié à l'insuffisance, voire à la fausseté, de l'approche de contrôle largement appliquée par la justice juvénile pour traiter les comportements antisociaux (Dodge, 2021). Dans le contexte scolaire, l'approche de contrôle domine le système de traitement des déviations commises par les élèves à travers les conseils de discipline, appliqués après que les comportements antisociaux ont été commis. Une telle approche, bien qu'elle domine toujours les procédés de traitement de ces déviations dans nos écoles, n'apporte aucune solution efficace, hormis quelques résultats à court terme, car nous observons toujours des cas de récurrence de la part des adolescents impliqués.

Le deuxième principe est lié à la progression des actes antisociaux dans nos institutions scolaires. Comme nous l'avons signalé, nous assistons aujourd'hui à une augmentation marquée des conduites antisociales dans nos établissements scolaires. Le rapport établi par l'UNESCO en 2017 pourrait nous donner un aperçu de l'état des cas de violence pour le Maroc. Nous y lisons des chiffres alarmants quant à la fréquence croissante de ces conduites, impliquant le plus souvent des jeunes adolescents. Il faut noter que le recensement dressé dans ce rapport ne couvre pas les autres formes de comportements antisociaux, qui ne sont pas moins fréquents que les actes de violence, comme le démontrent certains auteurs.



Le plan d'action présenté dans cet ouvrage constitue donc le cœur du travail; mais cela n'empêche pas de faire un détour sur le concept de comportement antisocial. L'objectif est d'attirer l'attention du lecteur sur la nécessité d'élargir le champ de vision concernant les déviations qui peuvent se manifester au-delà de la forme dominante, à savoir la violence. Il n'y a pas seulement la violence, mais aussi le vol, la consommation de drogues, le vandalisme, l'intimidation, et d'autres comportements que nous allons voir, et auxquels il faudra accorder une attention scientifique. C'est la raison pour laquelle nous discutons dans les premiers chapitres des questions relatives au concept de comportement antisocial en milieu scolaire, telles que la définition, les formes, les conséquences, et les prédicteurs. Dans les derniers chapitres, nous nous penchons sur la prévention ; des questions sur la nature, typologie, les modèles de prévention et les stratégies proposées seront abordées dans cette partie.



Partie 1 : Le comportement antisocial, réflexions sur le concept



Chapitre 1 : De la société à l'école

1.1 Le comportement antisocial : Un problème sociétal ?

La morbidité et ses symptômes, qui peuvent apparaître à l'adolescence et à l'âge adulte, ne sont pas uniquement liés aux maladies transmissibles, mais peuvent également résulter de ce qu'on appelle le comportement antisocial (Catalano et al., 2012). Le comportement antisocial, comme son nom l'indique, désigne tout comportement qui va à l'encontre de la société et de ses normes sociales. Nous acceptons ici cette première définition, que nous approfondirons dans les sections suivantes.

Au-delà de cette définition, une question cruciale se pose lorsqu'on évoque le problème du comportement antisocial : ce comportement a-t-il véritablement un caractère universel ? Peut-on imaginer, par exemple, une société sans comportement antisocial ? La réponse à cette question nous renvoie à un débat ancien, souvent centré sur la dualité entre l'inné et l'acquis, largement abordée dans les ouvrages et articles traitant des déviances, notamment de la violence. Cependant, ce débat peut s'élargir pour englober d'autres formes de déviance allant à l'encontre des normes sociales. Ce débat est important car il présente le comportement déviant comme une tendance humaine, voire une prédisposition chez les individus, ce qui pourrait donner l'impression qu'aucune société n'y échappe, quelle que soit sa nature. Réfléchissons un peu à cette dualité innée versus acquis pour comprendre dans quelle mesure les sociétés contemporaines sont vulnérables au problème des comportements antisociaux.

Nous avons mentionné que le débat sur la violence et les déviances humaines a produit deux principaux courants. Le premier courant reconnaît un fondement naturel, inné, et non acquis. Par exemple, l'approche éthologique considère le comportement violent comme une adaptation à l'environnement, par le biais d'un mécanisme de sélection naturelle, tel qu'expliqué par le darwinisme. Cette adaptation résulte d'une tendance innée à transmettre des caractéristiques héréditaires d'une génération à l'autre, permettant ainsi aux descendants de résister et de survivre face aux dangers externes. En effet, la nature ne "sélectionne" que les individus les plus aptes à s'adapter, tandis que les espèces les moins adaptées auront plus de difficultés à se reproduire et à subsister. Une telle présomption s'apparente à celle de la théorie évolutionniste, qui avance l'idée d'une agressivité innée jouant un rôle adaptatif face



aux défis rencontrés par nos ancêtres, tels que l'acquisition de ressources ou la défense contre des menaces.

En biologie, on retrouve une présomption similaire. Les individus agressifs ou qui manifestent des comportements violents ou antisociaux ne seraient pas responsables de leurs actes, sous prétexte que ces actes, qu'ils soient altruistes ou agressifs, sont façonnés par la génétique de la personne. En d'autres termes, la probabilité d'un comportement violent serait proportionnellement liée à des facteurs génétiques. Des études ont montré que certains comportements violents peuvent avoir des bases génétiques. Par exemple, des variations génétiques spécifiques, comme celles liées aux neurotransmetteurs, peuvent influencer la prédisposition des individus à adopter des comportements violents (un taux élevé de testostérone explique, par exemple, la violence chez certains individus).

On peut également penser à la psychanalyse, qui propose à son tour une explication innée du phénomène. Selon cette théorie, l'agressivité provient de la pulsion de mort, une force innée qui pousse vers la destruction et le retour à l'état inorganique. Freud a ainsi proposé que les êtres humains sont animés et dirigés par deux pulsions fondamentales : la pulsion de vie et la pulsion de mort. La violence est souvent associée à cette dernière, puisqu'elle représente une tendance innée à l'agression, à l'autodestruction et à la mort. La pulsion de mort peut se manifester de différentes manières, notamment à travers des comportements violents dirigés vers autrui ou soi-même.

L'explication innée exclut donc les individus de toute responsabilité quant aux actes antisociaux qu'ils peuvent commettre. Mais qu'en est-il de l'explication par l'acquis ? En 1977, le célèbre psychologue américain Albert Bandura a écrit un ouvrage de grande renommée intitulé *Social Learning Theory*. Dans cet ouvrage, Bandura souligne les principes fondamentaux de sa théorie pour décrire comment les gens apprennent en observant les comportements des autres, et les implications de cette observation pour le développement humain. En plus de l'observation comme mécanisme d'apprentissage social, Bandura avance également certains concepts clés dans le développement des comportements. Par exemple, la modélisation, qui désigne le rôle crucial que jouent les modèles dans l'apprentissage des comportements, le renforcement perçu par le sujet, qui agit comme un stimulus pour les actions, et l'auto-efficacité, qui est la croyance d'un individu en sa capacité à adopter un certain comportement. En résumé, dans la théorie de Bandura, on trouve une explication des comportements basée sur l'acquis, quelle que soit leur nature.



On peut considérer que le comportement antisocial a une nature phénoménale ; autrement dit, c'est une dimension sociale, puisqu'il s'agit d'un acte individuel émanant d'un individu déjà prédisposé. Oui, il existe une prédisposition, qu'elle soit innée ou acquise, peu importe, et personne n'y échappe. Par conséquent, nous pouvons dire que même les sociétés les plus développées connaissent des cas de déviance, avec des conduites indésirables qui nuisent aux autres. Dans l'un de ses rapports, l'OMS parle de la violence comme d'un défi planétaire qui fait partie intégrante de la vie humaine (OMS, 2002). Cependant, il est important de noter que ce rapport traite uniquement de la violence, un fait antisocial parmi d'autres. D'autres comportements antisociaux, comme la consommation de drogues, sont également des défis planétaires au même titre que la violence.

En dehors de ces deux cadres explicatifs que nous venons de proposer, cette nature phénoménale peut également être expliquée autrement. Réfléchissons un instant à la prévalence des actes antisociaux dans nos sociétés et considérons ces chiffres avancés par deux organisations mondiales aussi crédibles qu'elles soient : 450 000 homicides dans le monde en 2020, soit 6,1 pour 100 000 habitants. De plus, une femme sur trois subit des violences physiques ou sexuelles de la part de son partenaire intime au cours de sa vie (OMS, 2002). Bien que ces chiffres ne couvrent pas l'ensemble des formes de comportements antisociaux, comme nous l'avons mentionné, ne montrent-ils pas que nous sommes pleinement face à un phénomène sociétal par excellence ?

1.2 Le traitement du comportement antisocial: un vrai défi ?

Les comportements antisociaux ont sans aucun doute un coût humain au premier degré, puisque ce type de conduite, quoi qu'il en soit, produit de la douleur et de la souffrance, principalement pour la victime. Cependant, cela peut aussi concerner le tissu économique. On peut penser, par exemple, aux vols et au vandalisme, qui entraînent des retombées économiques négatives (comme dans le secteur du tourisme). Voilà à quoi les gouvernements sont confrontés : le traitement !

En fait, le traitement des comportements antisociaux pose problème pour une simple raison : ce type de conduite a une dimension psychologique, voire neuropsychologique. Par exemple, l'agression, comme nous pouvons le lire dans certaines études, engage la responsabilité du cortex préfrontal, mais cela ne peut être qu'un facteur parmi d'autres. Nous voulons dire que le comportement antisocial provient d'une combinaison de facteurs, comme nous allons le



voir par la suite. C'est pourquoi on ne peut pas opter uniquement pour un traitement pharmacologique pour régler le problème, à moins qu'il y ait une thérapie psychologique qui puisse traiter une personne agressive. Mais généralement, sur le plan institutionnel, les gouvernements optent pour une autre solution : le contrôle.

Oui, le contrôle a été, depuis longtemps, la principale approche adoptée pour traiter le comportement antisocial des jeunes. Il s'agit essentiellement de réagir après que le comportement ait été commis (Lejins, 1967), et ce, à travers le système judiciaire, qui a la responsabilité entière de traiter les crimes juvéniles. Ce même procédé s'applique encore aujourd'hui dans le contexte scolaire marocain à travers ce qu'on appelle les conseils de discipline. Cela consiste à soumettre l'adolescent qui présente un cas de violence à un conseil pour "le juger", et ce jugement prend le plus souvent la forme d'un châtement. Mais la question qui se pose à ce niveau est : le châtement est-il la bonne solution ?

En effet, nous pouvons dire que de tels procédés ne constituent pas la bonne solution pour deux raisons. La première est que les cas de récidive enregistrés ne sont pas minimes. Par exemple, une méta-analyse de 2023 a examiné 52 études portant sur 13 442 adolescents délinquants. Les résultats ont révélé que le taux de récidive global était de 44 %, avec des taux plus élevés pour les délits violents (53 %) que pour les délits non violents (38 %). La deuxième raison concerne le sujet lui-même, puisque le comportement antisocial émerge essentiellement d'une combinaison de facteurs qui ne le concernent pas seulement, mais qui relèvent également de la santé publique. Ce « n'est pas un échec moral individuel, mais plutôt un échec de la société qui n'a pas su protéger adéquatement ses enfants », comme le souligne Dodge (2001, p. 64). C'est ainsi que le focus change du « châtement à la réhabilitation, et de la punition à la prévention » (Dodge, 2001, p. 64).

Si nous jetons un œil sur la prévention comme une possibilité de faire face au défi du traitement des cas de violence et de déviance à travers le monde, nous constatons que la tendance des pays, principalement des pays développés, a pris diverses formes et s'est développée au fil des décennies. L'évolution de ces pratiques peut être retracée à travers plusieurs périodes clés :

La prévention de la violence dans les pays développés a connu une évolution significative au cours du siècle dernier. Initialement, au début du 20e siècle, les efforts étaient principalement axés sur la criminalité et la délinquance juvénile. Des systèmes de justice pour mineurs et des



programmes de réhabilitation ont commencé à être mis en place pour répondre aux besoins des jeunes délinquants (Schwartz et Kaslow, 2000).

Dans les années 1960 et 1970, les mouvements sociaux, tels que le mouvement des droits civiques et le mouvement féministe, ont joué un rôle crucial en attirant l'attention sur les problèmes de violence domestique et d'abus envers les enfants (Gelles, 1979). Ces décennies ont vu la création des premières organisations et refuges pour les victimes de violence domestique, marquant un tournant dans la prise de conscience publique.

Les années 1980 et 1990 ont été caractérisées par l'adoption de politiques plus systématiques de prévention de la violence. Les gouvernements ont commencé à mettre en place des législations spécifiques et des programmes de sensibilisation visant à lutter contre la violence domestique et d'autres formes de violence interpersonnelle (Straus et Gelles, 1990). Cette période a également vu l'introduction de la prévention primaire, visant à réduire les causes profondes de la violence, et la prévention secondaire, destinée à intervenir après l'apparition des signes de violence.

Depuis les années 2000, la prévention de la violence est devenue plus intégrée et multidisciplinaire. Les approches basées sur des données probantes ont été largement adoptées, impliquant des collaborations entre les secteurs de la santé, de l'éducation, de la justice et du social (Dahlberg et Krug, 2002). Des campagnes de sensibilisation nationales et internationales, ainsi que des programmes de prévention dans les écoles et les communautés, ont été développés pour lutter contre la violence de manière holistique et proactive.

En somme, la prévention de la violence dans les pays développés est passée d'initiatives fragmentaires à des stratégies globales et coordonnées, reflétant une compréhension accrue des dynamiques de la violence et de l'importance d'une réponse multidimensionnelle.

Le grand défi réside donc aujourd'hui dans la capacité des nations à prévenir les occurrences de comportements antisociaux que l'on peut observer dans la société. Le grand défi est de savoir comment implanter un service de prévention, puisque de telles pratiques permettent de réduire l'incidence et la prévalence des troubles, notamment les troubles du comportement qui peuvent être observés chez un individu. Comme le souligne Lamboy (2005), cela nous permettra d'espérer empêcher le développement de tout comportement antisocial avant qu'il ne se produise (Hawkins et Weiss, 1985).



1.3 L'école : un contexte de prévention ?

Des questions précédentes surgissent une question cruciale : l'école est-elle le contexte le plus adéquat pour mettre en œuvre des programmes d'intervention préventifs qui nous permettront de lutter contre les comportements antisociaux à l'échelle globale ? En effet, l'école est souvent perçue comme un microcosme de la société, reflétant à la fois ses valeurs et ses défis. En tant que telle, elle peut jouer un rôle crucial dans la prévention de la violence et des comportements antisociaux. Tout simplement parce que l'école, d'une manière générale, offre un environnement structuré où les jeunes passent une grande partie de leur temps, ce qui en fait un lieu idéal pour intervenir de manière préventive. Jusqu'à présent, des pistes de prévention sont appliquées dans les sphères des institutions, parmi lesquelles nous trouvons : la sensibilisation, le climat scolaire, et d'autres.

Oui, la sensibilisation est l'une des manières dont certaines institutions scolaires, y compris universitaires, sont engagées jusqu'à présent pour prévenir la violence. Cette sensibilisation, intégrant des ateliers, des tables rondes et des séminaires sur la nécessité de la prévention contre la violence, conduit certaines institutions à offrir des formations aux élèves pour leur inculquer des compétences essentielles telles que la gestion des conflits, l'empathie et la communication non violente. La sensibilisation appliquée engage également les parents des élèves à travers des formations et même des visites à domicile, sauf que de telles actions restent malheureusement une particularité occidentale. Dans nos sociétés, ce genre de pratique n'est pas encore appliqué pour des raisons culturelles et sociales. Mais dans tous les cas, la sensibilisation a démontré des résultats significatifs dans la réduction de l'intimidation à l'école, puisque les élèves prennent conscience des effets néfastes de la violence et de toutes autres conduites antisociales dans un cadre purement éducatif.

Certaines institutions s'engagent au niveau du climat scolaire, en reconnaissant son rôle crucial dans la prévention. Un environnement scolaire positif et inclusif peut réduire les comportements antisociaux en favorisant le respect mutuel et l'inclusion. Selon cette approche, les écoles s'engagent à promouvoir ce climat en mettant en place des politiques anti-harcèlement, en encourageant la participation des élèves à des activités parascolaires, et en établissant des relations de confiance entre les élèves et le personnel éducatif. Une étude menée par Rutter et al. (1979) a montré que les écoles ayant un climat positif et des attentes élevées pour tous les élèves avaient des niveaux de violence significativement plus bas. Certaines d'autres institutions agissent sur le volet du soutien psychosocial. Les enseignants et



le personnel scolaire sont souvent en première ligne pour identifier les signes de détresse chez les élèves.

En fournissant des ressources telles que des conseillers scolaires, des psychologues et des travailleurs sociaux, les écoles peuvent intervenir rapidement et offrir un soutien aux élèves à risque. Par exemple, le programme "Positive Behavioral Interventions and Supports" (PBIS) aux États-Unis a montré qu'en fournissant un soutien comportemental et émotionnel aux élèves, les incidents de violence et de comportements antisociaux pouvaient être réduits (Sugai & Horner, 2002). L'engagement des parents et de la communauté est également essentiel. Les écoles peuvent organiser des ateliers et des séances d'information pour les parents sur les signes de violence et les moyens de les prévenir. De plus, en collaborant avec des organisations communautaires, les écoles peuvent créer un réseau de soutien plus large pour les élèves. Une étude de Durlak et al. (2011) a montré que les programmes de prévention impliquant les parents et la communauté étaient plus efficaces pour réduire les comportements antisociaux chez les jeunes.

Bref, nous pouvons dire que l'école offre certes de larges possibilités pour instaurer la prévention, et la rentabilité de ces actes de prévention reste à discuter, bien sûr. Mais une observation est à noter ici : la plupart de ces actes de prévention sont faits pour lutter contre la violence à l'école, au détriment des autres formes de comportements antisociaux qui ne sont pas moins sérieux que la violence. Oui, il y a un certain "privilège" de la violence que nous pouvons déduire à travers la quantité de pratiques effectuées sur le problème de la violence à l'école, qui se sont multipliées ces dernières décennies.

Mais le problème avec ce concept est qu'il n'est pas si large pour englober les autres versions des déviations. Nous pouvons nous référer à la définition de l'Organisation mondiale de la santé, qui considère la violence comme une menace, ou comme le recours à la force physique pour entraîner des dommages sur la victime (Organisation mondiale de la santé, 2002). Donc, cette définition, aussi opérationnelle soit-elle, démontre clairement que le concept de la violence à l'école ne peut concerner que deux formes : la violence physique et la violence morale, tandis que le terrain (l'environnement scolaire) compte d'autres formes de déviations qui seront discutées dans les sections à suivre. Dès lors, la nécessité de repenser l'objet des traitements et de la correction des différentes déviations que l'on peut observer chez les élèves semble de plus en plus nécessaire, pour y intégrer finalement toutes les formes indésirables de



comportements que l'on pourrait observer chez un adolescent à l'école, ce qui nous permettra d'espérer une meilleure prévention à l'échelle globale.

Donc, nous pouvons dire que l'école, en tant que lieu central de socialisation et d'apprentissage, offre de nombreuses opportunités pour prévenir la violence et les comportements antisociaux. Par l'éducation et la sensibilisation, la promotion d'un climat scolaire positif, l'intervention précoce et le soutien psychosocial, ainsi que l'engagement des parents et de la communauté, les écoles peuvent jouer un rôle crucial dans la construction d'un environnement sûr et inclusif pour tous les élèves. Les exemples de programmes efficaces à travers le monde montrent que des approches bien conçues et mises en œuvre de manière cohérente peuvent avoir un impact significatif sur la réduction de la violence scolaire et la promotion de comportements prosociaux.

Là encore, une question se pose : pourquoi l'école est-elle le contexte le plus favorable pour développer de telles possibilités ? En fait, nous la considérons ainsi pour des raisons logiques: d'une part, les études effectuées jusqu'à présent montrent que la prévalence des cas de conduite antisociale concerne le plus souvent les adolescents entre 11 et 17 ans. Cela signifie qu'il est plus fréquent d'observer un jeune adolescent présentant une déviation que de l'observer chez les adultes. D'autre part, la prévention au sein des écoles nous permettra sans doute d'espérer une prévention à long terme qui s'étendra sur toute la société.

Oui, la prévention qui commence par l'école est une prévention qui « protège la société » contre les déviations de toute sorte. Ceci s'explique par la logique même du système de prévention, qui prend la notion de prédicteurs comme base incontournable de toute intervention préventive. Un prédicteur, comme nous allons le voir, est tout facteur dépisté chez un adolescent et qui permet de prédire un comportement antisocial ultérieur. À titre d'exemple, l'échec scolaire est un prédicteur, et qui, une fois dépisté chez un élève, devrait être un signe de conduite antisociale ultérieure. Lutter contre l'échec scolaire ne peut donc être effectué que dans un contexte purement scolaire, où l'on pourrait réunir les efforts de la communauté scolaire, mais aussi de la famille via des stratégies dites d'intervention préventive. Ceci nous amène à dire que, sur un plan technique, il est plus praticable de procéder au dépistage des facteurs liés au problème de conduite, vu la disponibilité des sujets, ce qui favorise toute possibilité de soumettre ces sujets à des tests mesurant des formes et variétés de facteurs dits de risque et de protection avant de procéder à un système de prévention basé sur ce dépistage préalable



Chapitre 2 : Le concept

2.1 Définition

La recherche en criminologie utilise de nombreux concepts, autres que celui de comportement antisocial, qui peuvent prêter à confusion. Nous parlons principalement de concepts tels que la délinquance, la déviation, les troubles du comportement, les problèmes de comportement ou encore les difficultés comportementales. Cela peut donner l'impression que nous sommes face à différents concepts, qu'ils sont liés ou qu'ils ont des significations différentes. Cependant, ces concepts sont souvent utilisés pour décrire un type spécifique de comportement, avec certaines précisions et particularités. Nous tenterons de présenter une petite revue de ces concepts en nous référant au DSM-5 avant de définir plus précisément la notion de comportement antisocial, qui constitue notre principal objet de recherche.

Rappelons que le DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, cinquième édition) est un manuel publié par l'American Psychiatric Association, qui fournit des critères de classification des troubles mentaux. Bien que le DSM-5 soit principalement axé sur les troubles mentaux, il peut néanmoins apporter des éclairages sur certains concepts liés aux comportements anormaux ou problématiques. Ainsi, en consultant ce manuel, nous constatons qu'il ne mentionne pas spécifiquement les termes de délinquance, de déviation ou de problème de comportement pour caractériser les troubles de conduite que peut présenter un individu. Le terme « comportement délinquant », qui reflète un terme juridique désignant des comportements criminels ou illégaux, souvent associés aux jeunes, peut être observé dans certains troubles du comportement définis par le DSM-5, tels que le trouble des conduites (Conduct Disorder) ou le trouble oppositionnel avec provocation (Oppositional Defiant Disorder). Ces troubles peuvent inclure des comportements antisociaux, agressifs ou délinquants.

De même, le terme « déviation » est utilisé pour décrire des comportements déviants par rapport aux normes sociales. Par exemple, les troubles de la personnalité, tels que le trouble de la personnalité antisociale, incluent des comportements qui s'écartent de façon marquée des attentes sociales. Le trouble des conduites (Conduct Disorder) désigne un ensemble de comportements répétitifs et persistants qui violent les droits d'autrui ou les normes sociales, et



peut inclure l'agression envers des personnes ou des animaux, la destruction de biens, la fraude ou le vol, et des violations graves des règles.

Enfin, le terme « **problèmes de comportement** » est un terme plus large et moins formel que celui de **trouble du comportement**, désignant des comportements perturbateurs ou inappropriés qui peuvent ne pas atteindre le seuil d'un diagnostic clinique, mais qui posent des difficultés significatives dans la vie quotidienne et peuvent être les précurseurs de troubles du comportement diagnostiqués. Ils peuvent inclure des comportements d'inattention, d'hyperactivité ou d'impulsivité (associés au Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité, TDAH), ou des comportements de défi, d'agressivité et de désobéissance, sans atteindre le niveau de gravité du trouble des conduites ou du trouble oppositionnel avec provocation.

En résumé, le DSM-5 fournit un cadre pour comprendre et diagnostiquer les troubles du comportement, mais des termes comme délinquance, déviation ou problème de comportement sont généralement utilisés dans des contextes plus larges ou différents, comme les contextes juridiques, sociaux ou même cliniques.

Le concept de « **comportement antisocial** », quant à lui, occupe une place importante dans les études et recherches, principalement dans le domaine de la criminologie, de la santé publique et de la prévention. Plusieurs définitions peuvent être tirées de cette revue. Par exemple, le concept est défini tantôt comme toute action qui nuit ou manque de considération pour le bien-être d'autrui (Berger, 2003), tantôt comme tout comportement qui viole les droits fondamentaux d'une autre personne ou qui est considéré comme perturbateur pour les membres de la société (Calkins et Keane, 2009). Il est aussi vu comme un comportement se référant à une catégorie d'actions hétérogènes en dehors des normes, règles ou lois sociétales, telles que l'agression physique, le vol et la violation des règles de la société (Acquaviva et al., 2018).

Il existe donc de nombreuses définitions dans la littérature, mais une simple lecture nous permet de constater que la transgression des lois et des normes sociétales peut être le critère le plus important à considérer pour la détermination des comportements antisociaux. En fait, la littérature scientifique avance un autre critère pour discerner une conduite antisociale, à savoir ce qu'on appelle la persistance et la répétition. En effet, pour qu'une conduite soit qualifiée d'antisociale, il faut que le comportement soit persistant et qu'il transgresse les normes de la



société. Cependant, une question se pose : est-ce que tout comportement de ce genre est forcément antisocial ?

La réponse à cette question nous emmène à établir une distinction entre comportement antisocial et difficulté de comportement. Certains auteurs considèrent que les difficultés de conduite ne sont pas antisociales dans la mesure où elles sont liées à une phase transitoire bien limitée de la vie de la personne. Nous citons à titre d'exemple le mensonge chez les enfants, qui ne peut être considéré comme antisocial puisqu'il est souvent limité dans le temps, mais surtout, il est considéré comme la norme pour les enfants (Acquaviva et al., 2018).

Le mensonge et les autres conduites similaires chez les enfants ne sont donc pas antisociaux, d'autant plus qu'ils sont inhérents à des difficultés de conduite qui sont des manifestations transitoires et qui sont liées à un contexte social bien défini. Ce contexte peut prendre la forme d'une période plus exigeante ou de la présence de facteurs de stress, qu'ils soient scolaires, familiaux ou culturels (Debarbieux, 2010). Généralement, de tels comportements sont observés chez les enfants dès l'âge de trois ans, aussi bien chez les filles que chez les garçons, et commencent à se décliner avec le développement des compétences socio-émotionnelles (Tremblay, 2002).

À l'inverse, le comportement antisocial couvre l'ensemble des contextes de psychopathologie chez les enfants et les adolescents, de la réaction inadaptée à des situations familiales stressantes à son expression épisodique lors d'un épisode psychiatrique aigu, par exemple, des périodes dépressives ou psychotiques (Acquaviva et al., 2018). Cette approche spécifie donc le comportement antisocial comme étant un trouble impliquant une vulnérabilité plus importante, mais surtout une continuité et un dysfonctionnement à plusieurs niveaux (Debarbieux, 2010). Ce constat est également soutenu par Acquaviva et al. (2018), qui réalisent de leur part que « Un enfant qui présente un comportement antisocial persistant et répétitif est considéré dans la classification internationale comme ayant un trouble de conduite ».

Il s'ensuit alors, suite à ces conclusions, que chaque comportement antisocial est par nature un trouble de comportement, voire une déviance qui se caractérise, comme annoncé dans le DSM-IV (cité par Murrey et Farrington, 2010, p. 633), par la persistance et la répétitivité. Ce trouble de comportement peut être observé chez l'enfant ou l'adolescent (Acquaviva et al., 2018), et implique que les droits fondamentaux des autres ou les normes principales ou règles



sociétales adaptées à l'âge sont violés, comme nous l'avons signalé et comme le démontre Murrey et Farrington (2010) ; Acquaviva et al. (2018).

Il faut noter que la cinquième version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V) considère d'autres domaines, autres que la transgression des normes, qui permettent de distinguer le comportement antisocial. Ces domaines concernent l'agression envers des personnes ou des animaux, la destruction de propriétés et les tromperies ou vols (American Psychiatric Association, 2013, cité par Acquaviva et al., 2018, p. 5). Toutes ces précisions nous amènent à dire que le comportement antisocial, considéré comme une déviation ou une délinquance, englobe toute une variété de conduites qui, par nature, sont antisociales. De telles conduites peuvent entraîner une déficience significative sur le fonctionnement social, académique ou professionnel (Murrey et Farrington, 2010).

2.2 Prévalence et l'âge d'apparition

En criminologie et en sciences de la prévention, la prévalence se réfère à la proportion de la population qui a été impliquée dans une activité criminelle ou qui a été victime d'un crime pendant une période donnée. C'est une mesure statistique utilisée pour évaluer l'ampleur du phénomène criminel dans une société. La prévalence peut être calculée pour différents types de crimes (comme les vols, les agressions, les homicides, etc.) et pour différentes périodes de temps (comme sur une année, sur la durée de vie, etc.). L'âge d'apparition des comportements criminels, quant à lui, permet d'identifier les périodes de la vie où les individus sont les plus susceptibles de commencer à commettre des crimes. Cela est crucial pour développer des programmes de prévention ciblés, comme nous allons le voir.

Toutefois, il est important de distinguer la prévalence de l'incidence, une autre mesure utilisée en criminologie. Alors que la prévalence mesure le nombre total de cas (ou de personnes) dans une population à un moment donné ou sur une période spécifique, l'incidence mesure le nombre de nouveaux cas (ou d'événements criminels) qui se produisent au sein d'une population durant une période donnée. Par exemple, si une étude criminologique indique que la prévalence de la délinquance juvénile dans une ville est de 10 % pour l'année 2023, cela signifie que 10 % des jeunes de cette ville ont été impliqués dans des actes délinquants au moins une fois au cours de cette année.



Par ailleurs, les études sur la prévalence et l'âge d'apparition sont d'une importance cruciale pour plusieurs raisons : la prévalence permet d'abord aux chercheurs et aux décideurs de comprendre l'ampleur du phénomène criminel dans une population donnée. En connaissant la proportion de personnes impliquées dans des activités criminelles ou victimes de crimes, les autorités peuvent mieux évaluer la gravité et la portée des problèmes criminels. De plus, en analysant les données de prévalence sur des périodes prolongées, il est possible d'identifier des tendances et des modèles dans la criminalité. Cela peut inclure l'évolution de certains types de crimes, les variations saisonnières ou géographiques, et les changements démographiques parmi les populations touchées.

Par rapport à l'allocation des ressources, la connaissance de la prévalence permet une allocation plus efficace des ressources. Les forces de l'ordre, les services sociaux et les programmes de prévention peuvent être mieux ciblés et adaptés en fonction des zones et des groupes démographiques les plus affectés par la criminalité.

Mais la plus importante attribution des études sur la prévalence et l'âge d'apparition peut être au niveau du développement des stratégies de prévention, conçues et mises en œuvre plus efficacement lorsque l'on comprend la prévalence de différents types de criminalité. Par exemple, si une communauté connaît une prévalence élevée de violences domestiques, des programmes spécifiques de sensibilisation et de soutien peuvent être développés pour aider les victimes et prévenir de futurs incidents.

Oui, définir la prévalence, la fréquence et l'âge d'apparition du comportement antisocial semble essentiel dans la mesure où la précision de ces éléments favorise d'abord une meilleure compréhension de la manière dont se développe la carrière criminelle d'une part (Hawkins et al., 2003), et d'autre part, cela contribue à mieux concevoir et discerner les prédicteurs de ce genre de conduites, car la présence précédente d'un potentiel criminel persistant prédit de nombreuses déviations possibles (Nagin et Farrington, 1992). Par exemple, l'âge précoce d'apparition de 11 à 12 ans prédit un taux élevé de délits après le début des renvois devant les tribunaux, selon Hawkins et al. (2003).

2.2.1 La prévalence des comportements antisociaux

La prévalence, autrement dit, désigne quelle fraction de la population commet des conduites antisociales (Hawkins et al., 2003). Généralement, les études statistiques effectuées montrent



que l'adolescence est la période la plus vulnérable. Dans ce contexte, l'étude effectuée par Moffitt (1993) affirme que la majorité des délinquants sont des adolescents, car la prévalence des problèmes de comportement est élevée durant l'adolescence, à l'âge de 17 ans, et commence à chuter précipitamment chez le jeune adulte. Dans le même sens, le projet Seattle pour le développement social affiche des résultats similaires et conclut que la prévalence des comportements délinquants varie entre 11 ans et 17 ans (Hawkins et al., 2003).

Il faut noter, à ce propos, que la mesure de la prévalence, tel que l'on peut déduire de la littérature scientifique, se fait généralement selon deux méthodes : les rapports auto-déclarés ou les rapports officiels. Ainsi, nous observons une variation des chiffres concernant la prévalence des conduites désordonnées ; cela, comme le démontre Murrey et Farrington (2010), dépend de la manière dont les troubles de conduite sont mesurés. Ces mêmes auteurs observent que la prévalence de la délinquance selon les rapports auto-déclarés est élevée par rapport à celle rapportée par les rapports officiels (Hawkins et al., 2003 ; Murrey et Farrington, 2010).

Dans tous les cas, la prévalence des conduites antisociales se répand plus à l'âge d'adolescence, avec une variation remarquable entre les garçons et les filles. De nombreuses recherches ont démontré que les garçons sont plus vulnérables par rapport aux filles (Cohen et al., 1993 ; Costello et al., 2003 ; Prime et al., 2001). Par exemple, l'étude « The Great Smoky Mountains Study » effectuée aux États-Unis a démontré que la prévalence cumulative des troubles de conduite chez les enfants entre 9 ans et 16 ans s'élève à 14 % pour les garçons contre 4 % pour les filles (Murrey et Farrington, 2010).

Oui, l'adolescence est souvent considérée comme une période particulièrement vulnérable en ce qui concerne la violence et les comportements antisociaux. Mais une question se pose : pourquoi l'adolescence est-elle la période la plus vulnérable aux comportements antisociaux ? La réponse à cette question nous amène à parler de la notion de facteurs de risque et de ses principaux éléments, ce que nous allons voir en détail dans la partie consacrée à ce sujet. Mais un bref retour aux écrits scientifiques nous permet de lire de nombreux facteurs contribuant à cette vulnérabilité.

Au niveau biologique, nous pouvons lire que l'adolescence est une période critique de développement biologique, marquée par des changements hormonaux. Par exemple, la testostérone, une hormone présente à des niveaux élevés chez les hommes et à des niveaux



plus bas chez les femmes, est souvent associée à l'agressivité. Des études montrent que les niveaux de testostérone peuvent augmenter les comportements agressifs, mais cette relation n'est pas simple. Les effets de la testostérone sur la violence dépendent également des contextes sociaux et individuels. Le développement du cerveau chez l'adolescent peut aussi expliquer la vulnérabilité ; par exemple, le cortex préfrontal, responsable du contrôle des impulsions et de la prise de décisions, est encore en développement, ce qui peut conduire à des comportements impulsifs.

Sur le plan psychologique, nous pouvons lire qu'à l'adolescence, les comportements violents et antisociaux peuvent être influencés par une combinaison de facteurs psychologiques. Par exemple, le développement émotionnel est caractérisé par une vulnérabilité au stress, qu'il soit lié à l'école, aux relations sociales ou aux attentes familiales. Leur capacité à réguler les émotions est encore en développement, ce qui peut entraîner des réactions agressives face au stress. Les compétences en gestion du stress et en régulation émotionnelle sont essentielles pour prévenir les comportements violents.

Du côté social, nous trouvons des facteurs liés à l'identité et à l'autonomie. Les adolescents cherchent souvent à établir leur identité et leur autonomie. Ce processus peut parfois se manifester par des comportements rebelles ou agressifs, surtout s'ils se sentent incompris ou contraints par les figures d'autorité. La quête d'indépendance peut conduire à des conflits avec les parents, les enseignants et d'autres adultes.

Nous lisons aussi sur l'influence des pairs. Les relations avec les pairs deviennent particulièrement importantes pendant l'adolescence. Les adolescents sont fortement influencés par leurs amis et peuvent adopter des comportements violents pour s'intégrer ou se conformer aux normes de leur groupe social. La pression des pairs peut jouer un rôle crucial dans l'engagement dans des comportements agressifs.

La vulnérabilité des adolescents aux actes antisociaux est donc démontrée dans la littérature, et il existe toute une combinaison de facteurs individuels, sociaux, et d'autres qui peuvent expliquer cette vulnérabilité. Cependant, il est important de ne pas considérer ces facteurs comme déterministes, car tout dépend de la personnalité et du contexte familial et environnemental du sujet. Cela peut être la raison pour laquelle des études longitudinales ont été menées sur les prédicteurs (facteurs de risque) de comportements antisociaux, et des



systèmes de dépistage de ces prédicteurs ont été développés juste pour discerner les individus à risque de ceux qui ne le sont pas.

2.2.2 L'âge d'apparition des comportements antisociaux

En rapport avec l'âge d'apparition, il faut noter que la littérature scientifique établit une distinction entre l'apparition à l'enfance (childhood onset) et l'apparition à l'adolescence (adolescent onset). Cette classification se conforme à celle adoptée par le DSM-IV, qui intègre généralement les troubles de comportement selon ces deux catégories (Murrey et Farrington, 2010). Dans ce même sens, Acquaviva et al. (2018) indiquent que lorsqu'au moins un comportement antisocial est diagnostiqué avant l'âge de 10 ans, il s'agit d'une apparition à l'enfance, alors que le début à l'adolescence est généralement dépisté après l'âge de 10 ans. Cette distinction est importante, car les caractéristiques de chacune de ces deux catégories sont significatives pour l'utilisation de plans de prévention adaptés.

L'apparition des troubles de conduite à l'enfance commence typiquement par l'émergence d'un désordre défiant oppositionnel (oppositional defiant disorder), comme le démontre Murrey et Farrington (2010). Ce type de désordre est caractérisé par des crises de colère et des comportements défiants, irritables, argumentatifs et agaçants (Hinshaw et al., 1993). En revanche, la conduite antisociale à l'adolescence commence par une continuité et une stabilité considérables (Murrey et Farrington, 2010). Dans ce contexte, les données officielles rapportent que le comportement antisocial peut généralement être dépisté à partir de 7 ans, et jusqu'à ce que le jeune atteigne 30 ans, où la fréquence de ce type de comportements commence à décliner (Moffit, 1993).

Murrey et Farrington (2010) précisent que les comportements antisociaux se produisent abondamment, le plus souvent, entre 13 et 16 ans, avec une variation selon le type de crime commis. Par exemple, le vandalisme ou le vol tend à se produire avant l'adolescence, vers l'âge de 11 ans, tandis que le cambriolage ou d'autres formes de vol se produisent généralement vers l'âge de 14 à 15 ans. L'utilisation de substances et les infractions sexuelles se produisent généralement entre 17 et 19 ans, selon l'étude expérimentale et longitudinale effectuée à Montréal (Leblanc et al., 1989). La différence entre les deux genres est significative à ce sujet. De nombreuses recherches démontrent que l'âge d'apparition des troubles de conduite est généralement plus tardif chez les filles par rapport aux garçons (Murrey et Farrington, 2010).



Il est important de noter que cette catégorisation entre apparition à l'enfance et apparition à l'adolescence n'est pas la seule. Si la classification d'apparition précédente se concentre davantage sur l'âge moyen de commencement du trouble, celle adoptée par Moffit prend en compte la persistance ou non des symptômes du trouble de conduite (Acquaviva et al., 2018). Dans ce contexte, Moffit (1993) indique que les personnes qui s'engagent dans des comportements antisociaux à chaque stade de la vie font partie des « persistants au cours de la vie » (life course persistent), tandis que celles qui commencent tard et qui ont une carrière criminelle assez courte, ou qui s'engagent temporairement dans des conduites antisociales, font partie des adolescents limités (adolescent limited).

Finalement, quelle que soit la catégorisation du début du trouble de comportement, il faut reconnaître que la tendance générale des études consiste à tenir compte davantage de la stabilité des comportements antisociaux d'une part et de l'âge moyen de début d'autre part. Par exemple, le projet « Epidemiologic Catchment Area » montre que l'âge moyen pour le vol est de 10 ans, tant pour les filles que pour les garçons, alors que pour le vandalisme, l'âge moyen s'élève à 11 ans pour les deux genres (Robins, 1989).

2.3 Prédicteurs de comportement antisociaux

La notion de prédicteurs renvoie à l'ensemble des facteurs qui permettent la prédiction des comportements antisociaux tels que la violence ou la délinquance, ou ceux qui en empêchent le développement (Hawkins et al. 2003). En effet, un facteur prédictif est inhérent à la probabilité de commettre ou non ce genre de comportement, une probabilité qui dépend nécessairement des variables dites exogènes, telles que les caractéristiques individuelles de la personne (par exemple le tempérament, l'intelligence...) et les contraintes extérieures (comme les normes de la société, par exemple) (Catalano et Hawkins, 1996).

De telles variables affectent le processus de socialisation qui conduit le jeune à une voie prosociale ou antisociale, selon de nombreux auteurs (Hawkins et al. 2003 ; Catalano et al. 1996). Par ailleurs, le terme "facteur prédictif" se situe au croisement de plusieurs disciplines, notamment la santé, l'épidémiologie et d'autres. Toutefois, la science de la prévention reste la discipline la plus concernée par les facteurs prédictifs, car la prévention du crime ou de la violence nécessite, en premier lieu, une connaissance approfondie de l'ensemble des facteurs qui sont à l'origine de ce genre de comportement (Hawkins et al. 2003).



Le concept de la prévention à l'encontre des risques de violence, émergé depuis les années 1990, a donc favorisé la recherche scientifique sur l'identification des facteurs prédictifs ou précurseurs du comportement antisocial et sur les méthodes de prévention susceptibles d'en empêcher l'évolution (Reilly, 2012). Les plus importantes de ces recherches poursuivent des méthodes plus solides, notamment la méthode longitudinale prospective (Lösel et Farrington, 2012 ; Moffitt et Farrington, 2010).

En effet, l'adoption de la méthode longitudinale assure un certain nombre de critères exigés par de nombreux chercheurs pour garantir la fiabilité de la prédiction du facteur. Moffitt et Farrington (2010) établissent quelques-uns de ces critères, parmi lesquels : l'échantillon devrait être important, d'au moins plusieurs centaines de personnes, l'utilisation des interviews personnelles répétées, la conception longitudinale devrait s'étendre sur au moins 5 ans, l'utilisation des mesures officielles de comportements antisociaux auto-déclarés, etc.

Ainsi, les facteurs précurseurs qui sont identifiés empiriquement et qui affectent un comportement indésirable constituent une base pour la science de la prévention, et incluent à la fois les facteurs de risque structurels, médiateurs et individuels, qui prédisent une forte probabilité de problèmes de comportement, et les facteurs de protection susceptibles de réduire cette probabilité (Catalano et al. 2012).

Dans ce contexte, la littérature établit une distinction entre facteurs de risque et facteurs de protection. Toutefois, certains auteurs soulèvent la question de la similarité de certaines variables, qui pourraient être à la fois facteurs de risque et facteurs de protection selon l'angle de vue (Losel et Farrington, 2012). À titre d'exemple, la présence de l'attachement émotionnel est un facteur de protection, tandis que son absence constitue un facteur de risque (Werner et Smith, 2001).

Losel et Farrington (2012) notent que cette similarité peut prêter à confusion, notamment lorsque deux construits décrivent plusieurs manifestations d'une même variable. C'est pourquoi ces deux auteurs parlent de "variables continues". Cela signifie qu'une variable peut être considérée comme un facteur de risque ou un facteur de protection selon son degré de continuité. Ainsi, une variable peut avoir un effet protecteur sans nécessairement engendrer un effet néfaste si elle n'est pas reliée linéairement à un problème de comportement.



Par ailleurs, la littérature scientifique préfère l'appellation "facteur" à celle de "cause". En effet, Fortin et Bigras (1996) expliquent que, selon le modèle transactionnel, qui conçoit un développement multifactoriel de l'être humain, l'explication d'un développement normal ou déviant doit prendre en compte l'existence de plusieurs trajectoires. Cela justifie l'utilisation du terme "facteurs", qui dépasse le simplisme monocausal en évoquant une combinaison de facteurs favorisant la probabilité de développer des troubles de comportement chez un individu (Fortin, 2010).

Ces facteurs incluent, comme nous l'avons déjà mentionné, à la fois des facteurs de risque et des facteurs de protection. Généralement, les facteurs identifiés couvrent quatre domaines : le domaine individuel, le domaine familial, le domaine scolaire et le domaine communautaire (Fortin, 2010 ; Murrey et Farrington, 2010 ; Flynn, 2008 ; Paquin, 2004). Cette classification adopte donc un modèle multi-systémique et converge avec l'approche écologique initiée par Bronfenbrenner (1979) (Organisation mondiale de la santé, 2002), qui étudie la relation entre les facteurs individuels et contextuels pour expliquer le comportement déviant.

Nous présenterons dans la section suivante un état des lieux sur ces prédicteurs, sans pour autant établir une liste exhaustive de l'ensemble des facteurs de risque et de protection. En l'occurrence, nous nous focaliserons principalement sur les prédicteurs qui se répandent plus dans nos contextes sociaux

2.3.1 Facteurs de risque

Le terme « facteurs de risque » est considéré comme toute influence augmentant la probabilité de développer et de maintenir un problème de comportement (Reilly, 2012). Autrement dit, les facteurs de risque sont des variables qui prédisent une forte probabilité de troubles du comportement ou de délinquance (Murray et Farrington, 2010). Un enfant exposé à une combinaison de facteurs de risque est ainsi considéré comme étant à « haut risque » de s'adonner à des comportements antisociaux.

Selon Hawkins et al. (2003) et Pollard et al. (1999), une exposition croissante aux facteurs de risque est susceptible de conduire les jeunes vers des comportements problématiques. Dans ce contexte, une large gamme de facteurs de risque prédisant des probabilités accrues de délinquance et de consommation de substances chez les adolescents a été identifiée



(Farrington et West, 1993). L'objectif étant de promouvoir des pratiques et des politiques de prévention ciblant l'ensemble des prédicteurs de violence (Hawkins et al., 2000).

Ces facteurs de risque liés au développement de la violence et des comportements antisociaux ont été identifiés selon de nombreuses approches, chacune offrant une perspective différente sur les causes et les facteurs contributifs. Par exemple, l'approche biologique examine les facteurs génétiques, neurologiques et hormonaux pouvant contribuer aux comportements violents. Des études montrent que certaines anomalies ou dysfonctionnements cérébraux, notamment dans l'amygdale et le cortex préfrontal, peuvent être associés à l'agressivité. De plus, des niveaux anormaux de certaines hormones, comme la testostérone, peuvent également jouer un rôle.

La perspective psychologique avance des critères liés aux processus cognitifs, émotionnels et comportementaux. Les adolescents développant des comportements violents peuvent présenter des difficultés de régulation émotionnelle, de gestion de la colère ou des distorsions cognitives. Par exemple, ils peuvent interpréter de manière erronée les intentions des autres comme hostiles, ce qui peut déclencher des réponses agressives.

L'approche sociale, quant à elle, considère l'environnement social comme une variable cruciale dans le développement de la violence et des comportements antisociaux. Les adolescents exposés à la violence domestique, aux gangs, à la criminalité dans leur quartier, ou encore victimes d'abus ou de négligence, sont plus susceptibles d'adopter des comportements violents. La théorie de l'apprentissage social de Bandura suggère que les adolescents peuvent apprendre la violence en observant et en imitant les comportements agressifs des autres, notamment des figures d'autorité ou des pairs.

À l'encontre des approches que nous venons de mentionner et qui sont unidimensionnelles, dans le sens où elles expliquent le développement de la violence selon une seule dimension particulière, l'approche écologique, initiée pour la première fois par Bronfenbrenner (1970), propose une explication intégrée des prédicteurs liés au développement des comportements antisociaux. Cette approche, ou modèle, part du postulat qu'aucun facteur, à lui seul, n'explique la vulnérabilité d'une personne. La violence et les conduites antisociales résultent de l'interaction complexe de facteurs individuels, relationnels, sociaux, culturels et environnementaux (« La violence, un défi planétaire »). Il est donc nécessaire de comprendre les liens entre ces facteurs avant de pouvoir proposer une explication complète.



Le volet individuel de ce modèle met en avant des facteurs biologiques et des éléments liés à l'histoire personnelle qui influencent le développement des conduites antisociales, tels que l'impulsivité, un faible niveau de performance académique, l'abus de substances, des antécédents violents ou abusifs, et d'autres encore. En résumé, ce modèle se concentre davantage sur les caractéristiques personnelles du sujet à ce niveau.

Du point de vue relationnel, le modèle aborde les relations sociales proches comme prédicteurs de violence, notamment les relations avec les pairs, les partenaires intimes et les membres de la famille, qui peuvent augmenter le risque de développement d'un comportement violent. Par exemple, la violence exercée par un partenaire, les mauvais traitements infligés aux enfants, ou encore le fait de partager le domicile de l'agresseur, peuvent contribuer au développement d'un comportement violent ou antisocial chez un individu.

Le niveau communautaire est un troisième élément de ce modèle. Il examine les contextes communautaires dans lesquels s'ancrent les relations sociales, comme le contexte scolaire, le lieu de travail, ou le voisinage. Les caractéristiques de ces contextes peuvent constituer des facteurs de risque à prendre en considération. À ce niveau, Bronfenbrenner met également en avant des facteurs comme un taux élevé de mobilité résidentielle (par exemple, des déménagements fréquents), une grande densité démographique, des problèmes tels que le trafic de stupéfiants, un chômage élevé, l'isolement social, la pauvreté, etc.

Le dernier niveau avancé par le modèle est inhérent à la société. À travers ce niveau, le modèle vise à identifier les facteurs généraux issus de la société qui influencent le développement de la violence et des comportements antisociaux. Par exemple, certaines normes sociales, dans certaines sociétés, permettent ou acceptent le recours à la violence pour résoudre les conflits. D'autres normes affirment la domination de l'homme sur la femme et les enfants. De plus, les politiques en matière d'éducation et de santé, en particulier celles qui perpétuent les disparités économiques ou sociales, sont également prises en compte à ce niveau.

En résumé, les approches explicatives de la violence et des comportements antisociaux sont nombreuses, compte tenu de la complexité du comportement humain, comme nous l'avons mentionné. Toutefois, il est important de noter que l'identification des facteurs de risque liés aux conduites antisociales a pris un nouveau tournant ces dix dernières années. En effet, des



chercheurs, principalement en psychopathologie développementale, se sont penchés sur cette question en menant des études longitudinales destinées à mieux cerner les prédicteurs des comportements antisociaux. Nous adoptons cette perspective pour identifier ces facteurs de risque, en particulier ceux concernant les jeunes âgés de 10 à 17 ans. Nous nous inscrivons ainsi dans la démarche de Murray et Farrington (2010), mentionnée précédemment, en utilisant une approche multi-systémique pour distinguer les facteurs individuels, familiaux, scolaires et communautaires susceptibles de favoriser des comportements antisociaux.

2.3.1.1 Facteurs de risque individuels.

Les facteurs de risque individuels regroupent l'ensemble des variables psychologiques, psychosociologiques, biologiques et mentales (Reilly, 2012). Les facteurs se référant à ces domaines et liés aux troubles du comportement et à la délinquance sont nombreux. À titre d'exemple, ils incluent la faible estime de soi, la dépression, le jugement moral, et le processus d'information sociale, entre autres (Murray et Farrington, 2010).

Nous nous concentrons principalement sur les variables principales qui semblent les plus liées aux comportements antisociaux. Nous aborderons notamment l'impulsivité, la rébellion, les interactions avec des pairs antisociaux, et les attitudes favorables aux comportements antisociaux (Arthur et al., 2002 ; Flynn, 2008 ; Hawkins et al., 2000). Ces facteurs sont considérés comme les variables les plus importantes pour prédire un comportement déviant, selon de nombreux auteurs (Reilly, 2012).

L'impulsivité est perçue comme une dimension de la personnalité qui prédit le comportement antisocial. Il s'agit d'un trait de personnalité caractérisé par une tendance à agir de manière spontanée, sans réflexion préalable sur les conséquences de ses actions. Les personnes impulsives ont souvent du mal à résister à des envies soudaines ou à des tentations, et elles peuvent prendre des décisions rapides et irréfléchies. Murray et Farrington (2010) évoquent plusieurs construits qui traduisent cette tendance, en plus de l'impulsivité, et qui peuvent conduire à un comportement antisocial, notamment l'hyperactivité, l'agitation, la maladresse, le trouble de l'attention, la faible capacité de planification, le manque de contrôle de soi, et la recherche de sensations, caractéristiques que l'on observe souvent chez les adolescents.

la rébellion est une forme de conduite liée aux troubles du comportement, selon de nombreux auteurs (Arthur et al., 2002 ; Flynn, 2008 ; Glaser et al., 2005). En effet, la rébellion se traduit



par l'engagement d'un jeune dans une résistance directe et persistante face aux figures d'autorité, aux lois, aux directives et aux valeurs d'un système d'ordre (Bukobza, 2011). Elle prend forme lorsque le jeune ressent qu'il ne fait pas partie de la société, qu'il n'est pas pris en considération par les lois, qu'il ne pense pas essayer d'être responsable ou qu'il adopte une posture rebelle contre la société (Arthur et al., 2002).

Parmi les aspects de la rébellion adolescente les plus associés aux conduites antisociales, nous trouvons la recherche d'identité, où les jeunes cherchent à comprendre qui ils sont et à définir leur place dans le monde, le besoin d'autonomie, où l'adolescent tend à se détacher de l'autorité parentale et ressent le besoin d'indépendance, ainsi que le rejet des normes sociales. Les adolescents peuvent critiquer les injustices perçues dans la société, adopter des modes de vie alternatifs ou participer à des mouvements de protestation. Ce rejet des normes peut être une expression de leur désir de changement et de justice sociale.

De même, l'interaction du jeune avec des pairs antisociaux est un prédicteur de conduites antisociales. Conformément au modèle du développement social, l'établissement de liens avec des personnes antisociales est censé prédire les comportements antisociaux et le développement de croyances favorables à ce type de conduite (Hawkins et al., 2003). Les études de Herrenkohl et al. (2000), Kosterman et al. (2000), et Hill et al. (1999) ont démontré que l'interaction avec des pairs délinquants et l'adhésion à un gang prédisent les comportements criminels et violents. Le même constat a été fait par Ayers et al. (1999) et O'Donnell et al. (1995), qui ont montré que les interactions avec des pairs et des adultes antisociaux prédisent l'engagement ultérieur des jeunes dans des formes de délinquance sérieuse. L'interaction avec des pairs antisociaux se manifeste à travers des mécanismes d'influence tels que la modélisation et l'imitation, où les adolescents apprennent beaucoup par l'observation et l'imitation des comportements de leurs pairs. De plus, le renforcement social perçu par les adolescents est un autre mécanisme d'influence, comme l'indique le modèle du développement social (Hawkins et Weis, 1985).

Enfin, les attitudes favorables aux comportements antisociaux prédisent ces conduites selon de nombreux auteurs. Flynn (2008) et Arthur et al. (2002) montrent que les jeunes qui expriment des attitudes positives à l'égard de la violence et de la délinquance courent un risque élevé de s'engager dans de tels comportements. Hawkins et al. (2000) établissent également une liaison entre les croyances antisociales, la déshonnêteté et l'hostilité à l'égard des lois et de l'autorité, d'une part, et la violence ultérieure, d'autre part. Dans le même sens,



le modèle de développement social décrit par Catalano et al. (1996) et Hawkins et al. (2003) montre que des liens existent entre les croyances et les attitudes favorables aux conduites antisociales et l'engagement prolongé dans ces comportements.

Bref, les facteurs de risque individuels sont nombreux à cerner. Cela inclut, comme nous l'avons noté, des facteurs biologiques, psychologiques, psychosociologiques, et d'autres. Certains chercheurs incluent même les problèmes liés à un faible quotient intellectuel et à de faibles performances académiques comme des prédicteurs individuels (Murray et Farrington, 2010). Nous discuterons de ce type de facteurs dans la section dédiée aux facteurs scolaires, puisqu'il s'agit de variables issues du contexte scolaire, bien qu'elles concernent également la personne elle-même.

Il est également important de signaler que certains facteurs ont fait l'objet d'études longitudinales et sont considérés comme des prédicteurs de comportements antisociaux. Par exemple, Arthur et al. (2002) incluent dans leur étude certains facteurs de risque pouvant prédire un comportement antisocial, tels que l'initiation précoce aux conduites antisociales avant l'âge de 15 ans, qui est un prédicteur de conduites antisociales, ainsi que l'attitude favorable à l'utilisation de substances, ou l'initiation à l'utilisation de drogues, précédée d'un jugement favorable à leur consommation. De même, l'attitude favorable aux conduites antisociales, manifestée à travers des propos soutenant ce type de comportements, constitue également un facteur de risque.

2.3.1.2 Facteurs de risque familiaux

Selon le rapport mondial sur la violence (Organisation mondiale de la santé, 2002), les facteurs familiaux liés aux conduites antisociales font partie des facteurs relationnels, lesquels concernent les relations interpersonnelles qu'entretient le jeune avec sa famille. Les influences familiales sont donc un autre facteur de délinquance (Reilly, 2012). À ce propos, la littérature scientifique aborde des facteurs tels que la faible gestion parentale, la délinquance parentale, la séparation, l'abus des parents, la famille nombreuse et d'autres (Loeber et Dishion, 1983 ; Myrrey et Farrington, 2010).

En effet, la faible gestion familiale représente un facteur prédictif de la violence des jeunes selon de nombreuses études (Myrrey et Farrington, 2010 ; Rothbaum et Weisz, 1994 ; Haapasalo et al., 1999 ; McCord, 1979 ; Robins, 1979). Ce type de gestion comprend les



punitions, une faible supervision, une attitude de rejet, un rôle inconsistant et une discipline sévère (Capaldi et Patterson, 1996 ; Hawkins et al., 1995). Les punitions, par exemple, largement utilisées comme moyen et méthode d'éducation, ne manquent pas de critiques. Les chercheurs parlent de l'impact négatif qu'elles présentent sur la relation parent-enfant, ainsi que des effets émotionnels et psychologiques qui peuvent entraîner une baisse de l'estime de soi et développer, par conséquent, un sentiment de rejet ou de manque de valeur personnelle chez l'enfant.

Le recours à la punition est parfois provoqué par l'absence de certaines pratiques cruciales pour une bonne éducation des enfants. Les recherches effectuées par Arthur et al. (2002), Hawkins et al. (2000) et Hawkins et al. (1995) montrent que les pratiques familiales qui se caractérisent par des attentes peu claires des comportements peuvent engendrer des difficultés. Par exemple, lorsque les enfants ne savent pas ce qu'on attend d'eux, ils peuvent éprouver de la confusion et de l'incertitude. Cette situation peut entraîner des comportements imprévisibles, parfois inappropriés, car ils n'ont pas de repères clairs pour guider leurs actions.

La mauvaise gestion des conduites et la faiblesse des récompenses face aux comportements positifs sont aussi de mauvaises pratiques pouvant conduire à la violence. Cela peut prendre plusieurs formes. Par exemple, l'incohérence dans l'application des règles, comme lorsqu'un parent punit un comportement un jour et l'ignore le lendemain, envoie des messages contradictoires, rendant difficile pour l'enfant de comprendre et de suivre les règles. De même, le manque de récompenses positives est un autre aspect : lorsqu'un enfant ne reçoit jamais de reconnaissance pour ses efforts ou ses réussites, il peut se sentir découragé et moins enclin à répéter des comportements positifs.

Parfois, les parents ont recours à une discipline sévère et inconsistante pour corriger des comportements indésirables. Cela augmente le risque d'utilisation de drogues, de violence et de délinquance, selon certains auteurs. Les enfants qui subissent des punitions violentes ou sévères sont plus susceptibles de développer des comportements agressifs et antisociaux. Ils peuvent apprendre que la violence est un moyen acceptable de résoudre les conflits. La méta-analyse de Gershoff et Grogan-Kaylor (2016) a démontré que les châtiments corporels sont liés à une augmentation des comportements agressifs chez les enfants, ainsi qu'à une plus grande probabilité de comportements antisociaux à l'âge adulte.



Les conflits parentaux sont aussi des prédicteurs de violence chez les adolescents. Selon Hawkins et al. (2000), Farrington (1989), McCord (1979), et Elliot (1994), un adolescent exposé à un haut niveau de conflits est susceptible de présenter un risque accru de violence ultérieure. Murrey et Farrington (2010) ont montré que les conflits parentaux et la violence interparentale prédisent un comportement antisocial à l'adolescence. De plus, les études « Pittsburgh Youth Study » et « Christchurch Health and Development », rapportées par Murrey et Farrington (2010, p.636), démontrent conjointement que les enfants issus de familles avec des relations interpersonnelles perturbées ou malheureuses, ou ceux qui assistent aux conflits entre parents, sont plus susceptibles de commettre des actes violents ou de présenter des troubles du comportement.

Comme nous l'avons vu, la dimension familiale est à prendre en compte lorsqu'on parle des prédicteurs de comportements antisociaux. Cela signifie que l'on ne peut négliger le rôle de la famille dans le développement de ce type de conduite. Nous parlons principalement de la dynamique familiale, qui inclut des styles parentaux inappropriés et des disciplines inconsistantes. Nous abordons aussi l'environnement émotionnel établi au sein de la famille, avec des questions telles que les conflits parentaux et l'absence de soutien émotionnel. Certains chercheurs incluent parmi les prédicteurs familiaux des aspects comme l'histoire de comportements antisociaux dans la famille, l'attitude parentale favorable à l'utilisation de drogues et l'attitude parentale favorable aux conduites antisociales, etc. (Arthur et al., 2002).

2.3.1.3 Facteurs de risque lié à l'école.

Certains auteurs intègrent les facteurs liés à l'école parmi les facteurs sociaux qui favorisent l'apparition des comportements antisociaux. Ainsi, les influences scolaires, telles qu'un niveau élevé de méfiance entre les élèves et les professeurs, ainsi qu'un règlement imposé, inconsistant et pas assez clair, sont supposées prédire un comportement antisocial (Murrey et Farrington, 2010).

Cependant, beaucoup de chercheurs considèrent que les facteurs scolaires sont bien distincts des facteurs sociaux, puisqu'il s'agit de différents aspects des expériences associées à l'école, telles que le faible rendement scolaire, le faible intérêt pour l'éducation, le décrochage scolaire, l'absentéisme, et d'autres (Hawkins et al., 1998). Toutefois, la littérature scientifique considère que l'échec scolaire et le faible engagement à l'école sont les plus significatifs en termes de prédiction des conduites antisociales (Hawkins et al., 2000).



L'échec scolaire prédit la délinquance ultérieure selon de nombreuses études (Hawkins et al., 2000 ; Arthur et al., 2002 ; Maguin et Loeber, 1996 ; Denno, 1990 ; Murrey et Farrington, 2010). L'échec scolaire pourrait survenir lorsque l'individu présente un dysfonctionnement ou une incapacité à garantir un rendement scolaire, pas nécessairement un meilleur rendement. Ce dysfonctionnement peut être lié à la responsabilité de l'école. En effet, la responsabilité de l'école peut être examinée sous plusieurs dimensions. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, la qualité de l'enseignement, les formations accordées au personnel pédagogique, qui ne sont parfois pas effectuées, ce qui impacte négativement le rendement des professeurs. De plus, les pédagogies et les méthodes adoptées ne répondent pas toujours aux exigences et aux besoins des élèves.

Certains chercheurs établissent une relation entre l'échec scolaire et le faible quotient intellectuel, ce qui engage la responsabilité de l'élève. Rappelons que le quotient intellectuel (QI) est une mesure de l'intelligence cognitive d'une personne par rapport à la moyenne de la population. Il est généralement évalué à l'aide de tests standardisés comme l'échelle de Wechsler (WAIS pour les adultes, WISC pour les enfants) et le Stanford-Binet. La moyenne du QI est fixée à 100. Un faible quotient intellectuel est généralement influencé par une multitude de facteurs. Les chercheurs parlent de facteurs génétiques tels que l'hérédité, de facteurs prénatals tels que la nutrition maternelle pendant la grossesse, de facteurs postnatals tels que la santé de l'enfant, mais aussi de facteurs psychosociaux tels que l'exposition de l'enfant au stress et aux traumatismes (Georgieff, M.K., 2007 ; Plomin, R., et al., 2013).

Loin de cette petite démonstration théorique sur le quotient intellectuel, les études effectuées sur le lien entre le faible quotient intellectuel et la délinquance sont nombreuses. Par exemple, l'étude menée par Murrey et Farrington (2010) a démontré que le faible QI conduit à la délinquance à travers l'intervention du facteur échec scolaire. Arthur et al. (2002), de leur côté, ont montré dans leur étude longitudinale que l'échec scolaire, produit par un faible quotient intellectuel au stade élémentaire (grades 4-6), augmente le risque à la fois d'utilisation de drogues et de délinquance. D'autres études ont également démontré que le faible rendement scolaire et l'échec scolaire sont liés à des troubles du comportement, comme l'étude « Pittsburgh Youth Study » (Loeber et al., 1998) et « Ontario Child Health » (Offord et Boyle, 1989).

Le faible engagement à l'école est aussi un prédicteur de conduites antisociales (Flynn, 2008 ; Hawkins et al., 2000 ; Arthur et al., 2002). Il s'agit en fait d'un problème complexe qui peut se



manifester sous différentes formes : un manque de motivation pour les apprentissages, l'absence de passion, parfois des problèmes de comportement en classe, ou des difficultés à équilibrer les études et les activités extrascolaires, etc. Certaines études ont démontré que l'utilisation de drogues est moins répandue chez les jeunes engagés à l'école que chez ceux qui ne le sont pas. De plus, des facteurs tels qu'aimer l'école, le temps passé à faire les devoirs et la perception de l'école comme pertinente sont négativement liés aux comportements antisociaux (Arthur et al., 2002). Maguin et al. (1995) ont démontré que le faible engagement scolaire à l'âge de 14 et 16 ans augmente le risque de conduites antisociales.

Les facteurs que nous avons cités sont des variables issues d'études longitudinales, comme le soulignent Murrey et Farrington (2010), mais cela ne signifie pas que ce sont les seuls prédicteurs de comportements antisociaux. La littérature aborde également l'environnement scolaire comme un facteur à ne pas négliger dans le développement de ce type de conduite. Des facteurs tels que les expériences individuelles liées à la scolarité, comme l'exposition à la violence, le rejet par les pairs, l'association à des pairs antisociaux, la qualité dégradée des relations interpersonnelles entre élèves et enseignants, la perception négative du climat scolaire et l'attitude vis-à-vis de l'école (Galand, 2011), sont aussi des prédicteurs de comportements antisociaux. Parfois, des facteurs liés à des méthodes d'enseignement non appropriées peuvent également jouer un rôle, comme le recours à une autorité rigide et sévère par les enseignants ou l'utilisation de pédagogies ennuyeuses ou exclusives qui ne donnent pas d'opportunités d'engagement à l'ensemble des élèves. Ce sont des facteurs mentionnés dans certaines recherches, mais ils nécessitent des études longitudinales pour démontrer leur degré de prédiction des comportements antisociaux.

2.3.1.4 Facteur de risque lié à la communauté

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1970) indique le volet communautaire comme étant un autre niveau à prendre en compte pour établir une conception large du développement de la violence. Ce niveau, tel qu'établi par le modèle, ne concerne pas les faits sociaux liés à la violence puisqu'il s'agit d'un quatrième volet bien distinct des autres volets indiqués par le modèle. Il fait plutôt référence aux "contextes dans lesquels sont ancrées les relations sociales" (p. 14), tels que l'école, les lieux de travail et le voisinage. Ces contextes peuvent être une source de violence dans la mesure où ils présentent des caractéristiques favorisant l'apparition de conduites violentes ou antisociales. Ainsi, un taux élevé de mobilité



résidentielle, des déménagements fréquents, l'hétérogénéité de la population, une forte densité démographique, etc., sont des prédicteurs qui peuvent engendrer de la violence juvénile.

Les autres prédicteurs liés au cadre sociétal sont établis, comme nous l'avons signalé, dans un volet bien distinct. Il s'agit des prédicteurs sociaux qui dépendent de la société dans son ensemble. Ils ont un caractère plus général que les prédicteurs communautaires mentionnés précédemment. Comme nous pouvons le lire dans le rapport de l'UNESCO, ces facteurs incluent des éléments tels que les normes culturelles qui justifient la violence pour résoudre les conflits. Ce type de facteur est plus répandu dans les milieux ruraux des pays pauvres. On trouve aussi des normes parentales qui ignorent les droits de l'enfant, des normes qui affirment la domination de l'homme sur la femme et les enfants, des normes qui encouragent les conflits politiques. Il existe également des politiques économiques, sociales et éducatives adoptées par les gouvernements, ainsi que des politiques de santé publique, notamment celles qui maintiennent les disparités sociales entre les groupes ... etc.

Le modèle écologique établit donc une distinction entre les facteurs sociaux et les facteurs communautaires à travers le critère de généralité. Toutefois, nous considérons que ces deux volets relèvent du même cadre de référence, c'est-à-dire celui de la société et des liens sociaux établis entre les individus. Cela ne justifie pas une telle distinction, et c'est peut-être la raison pour laquelle nous ne retrouvons pas cette distinction dans les études longitudinales portant sur les prédicteurs liés aux comportements antisociaux. Par exemple, l'étude menée par Arthur et al. (2002) et celle de Flynn (2008) n'établissent pas de séparation entre les volets communautaire et social, mais regroupent plutôt ces aspects sous un seul intitulé "communautaire".

Les prédicteurs issus de la communauté, comme nous pouvons le lire dans ces études, sont nombreux. L'étude longitudinale d'Arthur et al. (2002) en dénombre six principaux facteurs. Cela inclut le faible attachement au voisinage : les jeunes qui manifestent peu d'attachement et d'affection envers leurs voisins sont plus prédisposés à la criminalité et à l'usage de drogue.

La désorganisation communautaire est également un autre facteur de risque. Il s'agit principalement de la densité de population dans certaines régions, comme les bidonvilles et les périphéries des grandes villes surpeuplées. On parle aussi de la détérioration physique des bâtiments, du manque ou de la détérioration des infrastructures, ainsi que du niveau élevé de



criminalité dans la communauté, autant de facteurs qui peuvent prédire des comportements antisociaux, selon cette étude.

La mobilité et les transitions, c'est-à-dire les déplacements fréquents et les transitions constantes, constituent également des facteurs de risque. L'instabilité résidentielle qui en résulte génère de l'anxiété et du stress chez les individus, en particulier chez les enfants et les adolescents. Cette instabilité peut également perturber les réseaux de soutien, tels que les réseaux familiaux. Le changement fréquent d'école, dû à la mobilité, peut entraîner des difficultés d'adaptation, de l'isolement social et, parfois, un échec scolaire, qui peut à son tour mener à la criminalité juvénile.

Les normes et attitudes favorables à la consommation de drogue sont aussi des facteurs de risque explorés dans l'étude. Les auteurs font référence aux attitudes normatives, aux lois et aux règles qui permettent la consommation de drogues, telles que l'âge légal pour l'alcool et le tabac. Ces normes peuvent varier d'une culture à l'autre ou d'une société à l'autre, mais dans tous les cas, elles sont liées à la dépendance à ce type de produit chez les jeunes. Un autre facteur associé à ce dernier prédicteur concerne la perception de la disponibilité des drogues. L'étude montre que la perception de la disponibilité du tabac, de l'alcool, de la drogue, et d'autres substances comme le cannabis permet de prédire l'usage de ces produits chez les jeunes.

Enfin, la pauvreté et la précarité vécues dans la société augmentent la probabilité des crimes et des violences juvéniles. L'étude a démontré que les enfants grandissant dans des familles caractérisées par une pauvreté extrême sont plus susceptibles de s'adonner à des formes de délinquance, de violence et de consommation de drogue. Ils sont également plus exposés à l'échec scolaire et à des phénomènes comme les grossesses précoces (Arthur et al., 2002).

2.3.2 Les Facteurs de protection

Les facteurs de protection peuvent être définis comme l'ensemble des ressources, tant intrinsèques qu'extrinsèques, qui soutiennent le développement positif et permettent aux enfants de surmonter les difficultés (Fraser, 2004). Cela signifie que ces facteurs englobent toutes les ressources internes et externes qui contribuent à réduire le risque de comportements antisociaux chez un individu. Les ressources intrinsèques peuvent être définies comme des caractéristiques individuelles liées à la personne elle-même. Nous faisons ici référence à des



qualités personnelles telles que la résilience, l'estime de soi, les compétences sociales et émotionnelles, ainsi que les stratégies d'adaptation.

Quant aux ressources extrinsèques, elles englobent des variables inhérentes à l'environnement social du sujet. Nous parlons alors de variables telles que le soutien social et familial. Par exemple, une supervision parentale adéquate, des relations familiales positives, et un environnement scolaire sécurisant sont des facteurs extrinsèques qui protègent contre les comportements antisociaux. Nous faisons également référence à des conditions et ressources disponibles dans l'environnement du sujet, qui peuvent réduire le risque, comme la disponibilité de quartiers sûrs, des services de soutien communautaire, et des opportunités d'activités parascolaires, etc.

Une définition similaire est donnée par Farrington (2000) et Catalano et Hawkins (1996), pour qui les facteurs de protection sont des variables qui atténuent les effets des facteurs de risque. Certains auteurs intègrent la notion de probabilité dans la définition du terme "facteurs de protection" et concluent que les facteurs de protection sont des variables qui prédisent une faible probabilité de violence chez les jeunes (Loeber et Farrington, 2012). De même, Guay et Robée (2017) définissent un facteur de protection comme une ressource personnelle, sociale ou institutionnelle qui valorise les compétences, promeut le développement, et diminue la probabilité d'être impliqué dans des comportements antisociaux.

Il est important de rappeler que la littérature scientifique aborde différentes conceptualisations des facteurs de protection, en fonction de l'angle d'analyse. On en distingue généralement trois types :

1. **Opposition aux facteurs de risque** : Dans cette conceptualisation, les facteurs de protection sont des variables qui s'opposent aux facteurs de risque. Par exemple, la réussite scolaire est considérée comme un facteur de protection car elle s'oppose à l'échec scolaire.
2. **Continuité bipolaire** : Ici, les facteurs de protection et de risque sont envisagés comme deux pôles d'un continuum. Un exemple serait le lien à des pairs antisociaux (facteur de risque) par opposition au lien à des pairs prosociaux (facteur de protection).
3. **Indépendance des facteurs** : Selon cette approche, les facteurs de protection et de risque sont considérés indépendamment les uns des autres et suivent un processus



linéaire. L'échec scolaire, par exemple, est un facteur de risque et ne peut pas être un facteur de protection (Guay et Robée, 2017 ; Lösel et Farrington, 2012).

Par ailleurs, la littérature scientifique établit une distinction entre les facteurs de protection et la notion de « résilience ». Le concept de résilience fait référence à l'adaptation biopsychosociale face aux circonstances difficiles de la vie, telles que le développement sain en dépit des difficultés, et le maintien des compétences sous l'effet de facteurs de stress spécifiques (Cicchetti, 2010). Autrement dit, il s'agit de la capacité d'une personne ou d'un système à s'adapter, à se relever et à se développer après avoir fait face à des situations difficiles, des crises ou des traumatismes. Cela implique non seulement de surmonter les défis et les obstacles, mais aussi de tirer des leçons de ces expériences pour devenir plus fort et mieux préparé pour l'avenir.

En revanche, la notion de « facteurs de protection » est utilisée dans un sens complémentaire à celui des facteurs de risque (Lösel et Farrington, 2012). Ainsi, les facteurs de protection sont des ressources personnelles et sociales qui prédisent une faible probabilité de problèmes comportementaux, alors que les facteurs de risque en prédisent une forte probabilité (Lösel et Farrington, 2012). Ce sont des éléments ou des conditions qui réduisent l'impact négatif des risques ou la tendance des individus à se livrer à des comportements antisociaux. Ces éléments ne concernent pas uniquement le volet biopsychologique du sujet, mais également des variables externes liées à l'environnement extérieur. Par exemple, un soutien familial fort, une bonne éducation, et un environnement de vie stable peuvent servir de facteurs de protection.

Les facteurs de protection sont donc supposés réduire l'influence des facteurs de risque (Hawkins et al., 2003), ce qui permet d'empêcher l'engagement de l'adolescent dans la délinquance et l'utilisation de substances (Hawkins et al., 1992). Ainsi, les recherches ont investigué les effets des facteurs de protection qui empêchent le développement des comportements antisociaux (Farrington et West, 1993 ; Rutter, 1985 ; Stouthamer-Loeber et al., 1993). Nous procédons à l'identification des facteurs de protection les plus importants en adoptant la même classification que celle des facteurs de risque, telle qu'adoptée par de nombreux auteurs (Flynn, 2008 ; Arthur et al., 2010 ; Fortin, 2010).



2.3.2.1 Facteurs de protection individuels.

Les facteurs de protection individuels concernent les caractéristiques d'une personne qui réduisent le risque de comportements violents futurs (Guay et Robbé, 2017). Plusieurs études longitudinales ont été conduites pour identifier les effets des influences personnelles positives qui empêchent le développement de ce type de conduites (Hawkins et al., 2003). Ces influences concernent plusieurs variables, notamment l'intelligence, les compétences cognitives, la cognition sociale, le tempérament et les facteurs biologiques (Lösel et Farrington, 2012). Parmi toutes ces variables, la littérature accorde plus d'importance aux variables de compétences sociales, à la croyance en un ordre moral, à la religiosité, à l'attachement aux pairs prosociaux, à la sociabilité et au tempérament résilient.

Selon Chernyshenko et al. (2018), les compétences sociales, le plus souvent liées aux compétences émotionnelles, influencent non seulement le développement des expériences de la vie, telles que réussir les négociations de recrutement, mais également ont des effets persistants et cumulatifs sur d'autres spécificités, comme les compétences cognitives, par exemple l'adaptation à l'environnement scolaire et l'atteinte des objectifs. Ce type de compétences a donc des effets protecteurs et permet d'éviter le développement de comportements antisociaux. Guay et Robbé (2017), Arthur et al. (2002), et Ayers et al. (1999) réalisent de leur part que les jeunes qui possèdent des compétences sociales sont moins susceptibles d'utiliser des drogues ou de s'engager dans des comportements délinquants ou violents.

La croyance en un ordre moral est aussi un facteur de protection. Le modèle de développement social postule que les liens prosociaux développés entre l'enfant et les institutions de socialisation conduisent à la croyance en un ordre moral, laquelle influence directement le comportement (Hawkins et al., 2003). La théorie du contrôle social, qui rappelle qu'elle constitue une assise théorique du MDS, postule dans le même ordre d'idées que la croyance en un ordre moral est une forme de lien social qu'entretient le jeune avec l'unité de socialisation et représente la croyance en des valeurs sociales adoptées par cette unité. Dans le même sens, les études effectuées par Ayer et al. (1999) ont démontré que la croyance en un ordre moral et les normes sociales prédisent une diminution de la délinquance chez les jeunes entre 12 et 15 ans. De même, Arthur et al. (2002) constatent que les jeunes qui présentent davantage de croyances morales sont moins susceptibles d'utiliser des drogues.



La religiosité permet aussi d'empêcher le développement d'un comportement antisocial dans le sens où les jeunes qui présentent un plus grand engagement dans les formes de pratiques religieuses organisées sont moins susceptibles de s'adonner à la consommation de drogues (Arthur et al., 2002). Cela inclut non seulement les pratiques rituelles telles que la prière, l'assistance aux services religieux, la lecture de textes sacrés (le Coran par exemple), mais également l'attitude religieuse ou la foi individuelle du sujet, qui permettent aussi de faire face aux attitudes agressives et violentes chez les personnes.

De même, les jeunes qui présentent un plus grand attachement émotionnel aux pairs prosociaux, principalement ceux qui sont engagés dans des actes prosociaux tels que le refus de consommer des drogues ou le refus de se livrer à des comportements délinquants, sont moins susceptibles de s'adonner à la consommation de drogues et aux conduites délinquantes elles-mêmes (Arthur et al., 2002). De nombreux mécanismes sont impliqués à travers l'attachement pour en faire un facteur de protection. Nous pouvons citer à titre d'exemple : la modélisation des comportements positifs (où les pairs prosociaux font preuve de comportements constructifs et respectueux), le soutien émotionnel (l'attachement offre un sentiment émotionnel chez certains auteurs), le renforcement des valeurs et des principes, etc.

La sociabilité, qui se réfère à la capacité d'interagir positivement et de manière efficace avec les autres, est aussi un facteur de protection, et ce, à travers le développement de compétences sociales. La sociabilité favorise le développement de ces compétences à travers le renforcement des liens sociaux et des rapports positifs avec différentes personnes, ainsi que par les opportunités d'apprentissage, d'observation et d'imitation que le jeune pourrait saisir, et par la promotion de l'empathie. Au sujet de la sociabilité, l'étude d'Arthur et al. (2002) a démontré que les enfants qui sont sociables et qui présentent une personnalité plaisante sont moins susceptibles d'utiliser des drogues et de s'engager dans des actes de délinquance ou de violence.

Finalement, le tempérament résilient permet aussi d'empêcher le développement des conduites antisociales dans la mesure où les jeunes qui semblent avoir un tempérament facile (easy-going) ou ceux qui s'adaptent rapidement à des circonstances difficiles sont moins susceptibles de s'engager dans la consommation de drogues ou dans des actes de violence durant l'adolescence (Arthur et al., 2002). Le tempérament résilient signifie dans ce cas la capacité de la personne à surmonter l'adversité à travers un certain nombre de principes, par exemple une bonne gestion du stress (à travers des stratégies efficaces pour gérer le stress et



les émotions négatives), l'adaptation positive aux défis, le renforcement de l'estime de soi, le développement de compétences de résolution de problèmes, le maintien de relations saines, etc.

2.3.2.2 Facteurs de protection liés à la famille.

Comme nous l'avons vu, la famille et l'environnement familial jouent un rôle dans le développement de la conduite antisociale chez l'adolescent, mais aussi dans la prévention de ce type de conduite. En effet, une dynamique familiale consistante peut faire de l'environnement familial un contexte de prévention incontournable. Nous pouvons penser, dans ce cas, aux modèles de comportements prosociaux que les membres de la famille peuvent inculquer à leurs enfants, à la supervision adéquate et à une discipline cohérente que les parents peuvent assurer, ainsi qu'à la communication ouverte et au soutien émotionnel, qui finissent par apprendre à gérer ses émotions et à résoudre les conflits.

L'éducation sur les valeurs et les principes est une autre piste pour prévenir la violence et les comportements antisociaux, dans le sens où les familles qui mettent l'accent sur l'importance de l'éducation et des valeurs morales aident les enfants à développer un sens des responsabilités et de l'éthique. Ces valeurs peuvent servir de guide pour éviter les comportements antisociaux. Une famille bien intégrée dans un réseau social positif peut également offrir un environnement stable et sécurisant. Les enfants qui sentent qu'ils appartiennent à un groupe et qui reçoivent un soutien social sont moins susceptibles de développer des comportements antisociaux.

Il ne faut pas oublier que les familles peuvent également jouer un rôle clé en identifiant et en intervenant de manière précoce lorsque des signes de comportements antisociaux apparaissent. Une intervention rapide peut corriger ces comportements avant qu'ils ne deviennent des problèmes majeurs. Bref, la famille est une source majeure de prévention contre le développement des conduites antisociales par son rôle de modèle, sa capacité à fournir une supervision et une discipline appropriées, ainsi que par son soutien émotionnel et moral. Les interventions précoces et un environnement familial stable sont également des éléments clés pour prévenir ces comportements.

Loin de cette image cartographique des principes familiaux de prévention, la littérature scientifique a établi de nombreux facteurs de protection investigués dans les études



longitudinales. Des facteurs comme une bonne parentalité, la disponibilité en période de stress, le bien-être psychologique des parents, un rôle parental consistant et responsable, une forte estime de soi parentale, la supervision parentale, l'ouverture émotionnelle et le soutien avec autrui (Fraser et al., 2004 ; Thomlison, 2004) sont également considérés comme des facteurs protecteurs qui réduisent les chances qu'un adolescent s'adonne à la délinquance, selon de nombreux chercheurs (Reilly, 2012).

De même, le modèle de développement social considère que la famille est la première unité de socialisation et la plus importante des unités à favoriser la prévention des conduites antisociales (Catalano et Hawkins, 1996). Ainsi, durant la période de socialisation en famille, l'enfant peut suivre une voie prosociale lui permettant d'éviter la probabilité de s'engager dans un comportement déviant. Cette voie comporte des facteurs de protection liés à l'opportunité d'engagement prosocial au sein de la famille, aux récompenses assurées pour l'engagement prosocial, et à l'attachement émotionnel à la famille (Cambron et al., 2018). Ces facteurs permettent de prévenir la violence chez les jeunes selon plusieurs chercheurs (Catalano et al., 1996 ; Catalano et Hawkins, 1996).

L'opportunité d'engagement prosocial au sein de la famille reste aussi un facteur de protection. En effet, la perception des opportunités pour interagir et s'engager de manière prosociale affecte le niveau d'engagement et d'interaction que les enfants entretiennent avec les autres (Catalano et Hawkins, 1996). Ainsi, plus l'enfant perçoit des opportunités pour contribuer aux activités et au système de gouvernance en famille, plus ses possibilités d'engagement augmentent et moins il est probable qu'il s'adonne aux conduites antisociales futures (Catalano et al., 1996 ; Werner et Smith, 1992). Arthur et al. (2002) et Lösel et Farrington (2012) constatent également que les jeunes qui perçoivent plus d'opportunités pour s'engager dans des activités prosociales au sein de la famille sont susceptibles de participer à ces activités et moins probables de consommer des drogues.

De plus, les récompenses assurées par les familles et perçues par les jeunes en reconnaissance de leur engagement dans des activités prosociales tendent à les inciter à mieux participer à ces activités et à être moins susceptibles de consommer des substances et des drogues, selon de nombreux auteurs (Arthur et al., 2002 ; Flynn, 2008). En effet, les récompenses peuvent être considérées comme un renforcement positif des interactions et des engagements prosociaux au sein de la famille. Ce type de renforcement conditionne le développement de l'attachement et du lien au monde prosocial, selon Catalano et Hawkins (1996). Les individus, tel que



supposé par le modèle de développement social, ayant perçu leur engagement avec les membres de la famille prosociale comme renforcé ou récompensé, développent des liens d'attachement aux individus prosociaux, ce qui renforce les croyances en un ordre moral et permet de prévenir les comportements antisociaux (Hawkins et al., 2003).

Finalement, l'attachement aux parents est considéré comme un facteur de protection dans le sens où il renforce le lien social aux conventions sociétales, selon de nombreux auteurs, notamment Hindelang (1973), Hirschi (1969) et Kornhauser (1978). De leur côté, Catalano et Hawkins (1996) constatent que le développement de l'attachement et l'engagement dans des activités prosociales dépendent du degré de renforcement positif assuré pour ces engagements et interactions. Dans le même sens, le modèle de développement social suppose que l'attachement à la famille résulte lorsque les interactions et les engagements des enfants dans les activités familiales sont renforcés positivement, ce qui permet de développer les croyances en la validité morale des règlements sociétaux concernant les comportements prosociaux.

2.3.2.3 Facteurs de protection associés à l'école.

Généralement, les facteurs de protection liés à l'école peuvent être répartis en deux pôles : les réactions individuelles des élèves et les caractéristiques objectives de l'établissement (Losel et Farrington, 2012). Les caractéristiques objectives de l'école peuvent inclure un climat relationnel efficace, un leadership éclairé, ainsi qu'un système disciplinaire clair et cohérent. Ezzaidi (2019),

Pour préciser, un climat relationnel efficace signifie que chaque enseignant fait preuve de disponibilité, d'écoute, de soutien et d'équité envers les apprenants. Ce type de pratique impacte positivement la qualité des relations sociales à l'école et améliore également l'engagement des élèves dans les activités scolaires (Pierce, 1994).

Le style de leadership adopté par la direction a également un impact significatif sur le climat scolaire. Loin de tout autoritarisme, un leadership qui prend en compte les besoins des enseignants, respecte leurs compétences et reconnaît leurs efforts améliore considérablement le sentiment d'efficacité au sein du personnel enseignant, ce qui contribue à diminuer les taux de victimisation chez les élèves comme chez les enseignants (Galand et al., 2004).

De même, une école qui possède une structure claire concernant un système disciplinaire équitable, où chaque élève connaît les conséquences de ses comportements inappropriés, est



essentielle. Il est crucial que ces règles soient élaborées en collaboration avec les élèves, l'équipe pédagogique et les parents. Ainsi, le personnel éducatif s'assure que le règlement reflète les caractéristiques particulières de la communauté. Un système où le règlement est appliqué de manière juste et équitable, comme nous l'avons souligné, est nécessaire pour éviter la création d'un climat délétère d'injustice et d'incertitude.

Les réactions individuelles des élèves, qui dépendent de l'environnement scolaire, peuvent inclure la motivation et la réussite scolaire (Losel et Farrington, 2012 ; Loeber et Farrington, 2008 ; Werner et Smith, 1992 ; Herrenkohl et al., 2005). La motivation permet aux apprenants d'éviter des comportements antisociaux ultérieurs, car elle conduit inévitablement à un engagement académique et social. Les élèves motivés sont plus susceptibles de s'investir dans leurs études, ce qui réduit les occasions de se livrer à des conduites antisociales. Par ailleurs, la motivation favorise le développement de compétences socio-émotionnelles, telles que la gestion des émotions et la régulation émotionnelle, ainsi que des compétences sociales, notamment la motivation à interagir et à coopérer avec autrui.

La réussite scolaire est un facteur de protection dans la mesure où elle renforce l'estime de soi et l'identité personnelle, en procurant aux élèves un sentiment de fierté et d'accomplissement. De plus, cela leur permet de développer une identité positive basée sur les compétences acquises. La réussite élargit également les horizons de performance, d'opportunités professionnelles, d'engagement et d'intégration sociale, ce qui contribue à réduire l'isolement social et la discrimination.

D'une manière générale, les influences scolaires permettant la prévention de la violence sont nombreuses. Toutefois, au-delà de la répartition que nous avons soulignée, le modèle de développement social décrit une voie protectrice émanant spécialement de l'environnement scolaire. Cette voie comporte principalement deux variables : d'une part, les opportunités d'engagement prosocial, et d'autre part, les récompenses prévues pour cet engagement. Selon ce modèle, ces deux variables constituent un cadre principal pour développer les liens prosociaux au sein des établissements scolaires (Hawkins et al., 2003).

Conformément au modèle de développement social, les liens prosociaux entre les individus et les institutions proviennent des opportunités prosociales et des différentes récompenses ou reconnaissances offertes en réponse à leur engagement (Catalano et Hawkins, 1996 ; Catalano et al., 1996 ; Hawkins et al., 2003 ; Cambron et al., 2018). Parmi les exemples d'opportunités



que les écoles peuvent offrir aux élèves, on peut citer les clubs et activités sportives et artistiques, les initiatives de leadership étudiant, les programmes d'entraide et de soutien par les pairs, ainsi que les programmes de sensibilisation et d'inclusion. En ce qui concerne les récompenses, les écoles peuvent décerner des prix d'excellence ou recourir à des retours positifs qui encouragent ce type d'engagement.

Les opportunités d'engagement prosocial à l'école et les récompenses accordées suite à cet engagement scolaire sont donc considérées comme des facteurs de protection contre les conduites antisociales, selon de nombreuses études. Arthur et al. (2002) considèrent que les jeunes qui perçoivent davantage d'opportunités et de récompenses liées à l'engagement dans des activités prosociales à l'école participent davantage à ce type d'activités et sont moins susceptibles de consommer des drogues. De plus, des études menées par Kosterman et al. (2000) ont montré que les récompenses liées aux expériences scolaires réussies sont prédictives d'une diminution de la violence par la suite. Ainsi, améliorer les opportunités d'engagement prosocial dans les régimes et disciplines scolaires est susceptible de renforcer l'attachement des élèves à leur école, leur engagement dans des actions conventionnelles et leur croyance en l'ordre moral au sein de l'établissement (Hawkins et al., 2003).

2.3.2.4 Facteurs de protection associée à la communauté

Les influences provenant de la société qui favorisent la prévention des comportements antisociaux sont nombreuses et dépendent du système politique établi ainsi que des projets sociaux mis en place en faveur de la population. Ces projets sociaux représentent des opportunités et offrent des occasions d'engagement prosocial au sein de la société. Par exemple, des projets peuvent être établis pour renforcer les normes sociales positives. En effet, ces normes, qui découragent les comportements antisociaux, sont des règles générales qui peuvent être apprises et inculquées aux enfants, permettant ainsi de réduire la probabilité de la violence au sein de la société, comme le respect mutuel, l'entraide et la coopération (Perkins et Berkowitz, 1986).

La communauté peut également engager des programmes de prévention et d'intervention précoce, tels que des programmes de mentorat, des activités parascolaires, des services de soutien familial, et d'autres initiatives. Ce type de programme offre des alternatives positives aux jeunes à risque, leur permettant d'apprendre des compétences prosociales saines (Hawkins et Catalano, 1992). Dans ce même contexte, Cullen (1994) affirme qu'un réseau



social fort, soutenu par des amis, la famille et la communauté, peut offrir des ressources émotionnelles et pratiques qui aident les individus à faire face au stress et à éviter les comportements antisociaux.

Les opportunités éducatives et économiques sont également des variables à ne pas négliger. L'accès à une éducation de qualité et à des opportunités économiques variées peut réduire les comportements antisociaux en offrant aux individus des moyens légitimes d'atteindre leurs objectifs. Les écoles et les emplois peuvent fournir des environnements structurés et des objectifs constructifs, comme l'ont démontré de nombreux auteurs (Sampson, Raudenbush et Earls, 1997).

En résumé, la communauté et la société peuvent influencer positivement les comportements des individus par le biais de normes sociales, de programmes de prévention, de soutien social, d'opportunités éducatives et économiques, et d'activités prosociales. Ces éléments contribuent à créer un environnement où les comportements antisociaux sont moins susceptibles de se développer. Cependant, les études sur lesquelles nous nous sommes basés pour cerner les facteurs protecteurs n'avancent que deux variables, à savoir : les opportunités d'engagement prosocial communautaire et les récompenses pour l'engagement prosocial communautaire.

L'opportunité d'engagement prosocial communautaire est un facteur de protection, selon Arthur et al. (2002). Les jeunes qui perçoivent davantage d'opportunités d'engagement prosocial dans diverses activités au sein de la société sont plus susceptibles de participer à ces activités et moins susceptibles de se livrer à la consommation de drogues. Cela peut s'expliquer par le fait que l'engagement dans ces activités renforce l'estime de soi, favorise le développement de compétences, notamment sociales, organisationnelles et de leadership, réduit les formes de stress et d'anxiété, et renforce les liens sociaux à travers la création et l'amélioration de la cohésion sociale, ce qui, à son tour, renforce le sentiment d'appartenance et réduit les conflits interpersonnels.

La même étude avance que les récompenses offertes par la communauté pour l'engagement prosocial constituent un autre facteur de protection. Cela signifie que les jeunes qui perçoivent des récompenses, qu'elles soient matérielles (comme des cadeaux ou des prix) ou symboliques (reconnaissance et retours positifs) de la part des parents ou de la communauté en général, sont susceptibles de participer à ces activités et moins susceptibles d'utiliser des drogues (Arthur et al., 2002).



Certains programmes ont exploré d'autres facteurs. Par exemple, le programme "Communities That Care", tel que mentionné dans l'étude de Flynn (2008), inclut parmi les facteurs de protection les normes et lois défavorables à l'utilisation de drogues, ainsi que la perception de la disponibilité des armes à feu. En effet, dans certaines communautés, les normes sociales qui découragent la consommation de drogues peuvent constituer une variable de prévention contre cette consommation, et cela concerne de nombreux pays à travers le monde. En revanche, le second facteur ne peut s'appliquer qu'à très peu de pays, comme les États-Unis, où la loi permet aux citoyens de posséder des armes à feu. Ainsi, la perception de l'indisponibilité de ce type d'arme constitue un facteur de protection contre le recours à des comportements antisociaux.



Chapitre 3 : Les comportements antisociaux scolaires

Notre ouvrage se concentre sur les comportements antisociaux scolaires et propose des pistes de prévention pour empêcher leur développement dans le milieu scolaire. Cela s'explique par le fait que la prévention dans ce cadre peut s'étendre à toute la communauté, tout en tenant compte de la faisabilité de l'intervention elle-même. Par ailleurs, les comportements antisociaux scolaires ne diffèrent pas nécessairement de ceux observés dans d'autres contextes éducatifs. Cela soulève un point paradoxal : comment un lieu de socialisation, d'éducation et d'apprentissage comme l'école peut-il être "contaminé" par des conduites antisociales ?

En effet, l'école d'aujourd'hui est parfois le théâtre de comportements antisociaux impliquant non seulement les élèves entre eux, mais aussi le personnel éducatif. Le rapport de l'UNESCO sur la situation de la violence au Maroc indique qu'il y a eu pas moins de 1 833 cas de violence émanant des enseignants, soit 7 % du nombre total des cas recensés pour l'année scolaire 2013-2014. Des statistiques plus récentes révèlent que 38 % des élèves de l'enseignement secondaire ont été victimes de harcèlement scolaire au cours de l'année précédente. Selon une étude menée en 2018 par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, plus de 38 % des élèves de l'enseignement secondaire ont été victimes de comportements antisociaux.

Pour revenir à notre interrogation, nous pouvons présumer que les facteurs prédictifs des comportements antisociaux peuvent en partie expliquer ce phénomène. Un enfant présentant un ou plusieurs facteurs de risque peut adopter des conduites antisociales au sein de l'école. Mais ne peut-on pas également s'interroger sur la véritable fonction de l'école, qui semble malheureusement ratée dans nos sociétés ? C'est-à-dire celle de l'éducation et de la socialisation. Une telle explication nécessite évidemment une réflexion théorique, voire même une recherche empirique, que nous réservons pour un prochain travail. En revanche, nous nous pencherons dans cette partie sur des questions liées aux formes de comportements antisociaux scolaires, à la comorbidité et à leurs conséquences.

3.1 Formes de comportements antisociaux scolaires

En tant que « violations récurrentes des modèles de comportements socialement prescrits » (Simcha-Fagan et al., 1975, cité par Sprague et al., 1998, p. 452), le comportement antisocial implique fondamentalement plusieurs formes de conduites présentant ce type de violation.



Cela inclut, comme le démontre Mayer (1995), toute sorte d'agressions, de vandalismes, d'infractions aux lois, de défiance de l'autorité et de violation des normes de la société. L'institution scolaire ne fait pas exception, puisqu'elle peut présenter une ou plusieurs de ces formes (Sprague et al., 1998). Dans de nombreux cas, ces conduites impliquent principalement les élèves. Certains d'entre eux peuvent manifester un comportement antisocial chronique, caractérisé par des troubles oppositionnels ou des troubles du comportement (Horne et Sayger, 1990 ; Kazdin, 1987).

Par ailleurs, les études sur les comportements antisociaux dans les institutions scolaires au Maroc portent spécifiquement sur la violence. Cela s'explique par la domination de la littérature francophone dans le domaine des recherches sur les comportements déviants au Maroc. Cette littérature soulève le plus souvent la déviance de la violence dans le contexte des institutions scolaires, au détriment des autres formes de déviation. Les études empiriques sur la violence scolaire, qui se sont succédé en France depuis les années 1990 (Debarbieux et Montoya, 1998), peuvent servir d'exemple à cette focalisation.

En effet, la tendance générale de ces recherches s'inscrit dans le cadre d'une conception uniforme et large qui qualifie la violence comme une menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique contre autrui ou une communauté, entraînant ou risquant fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un développement défaillant ou des privations (Organisation mondiale de la santé, 2002). Bien que cette conception intègre aussi bien les faits physiques que psychologiques sous le terme violence et permette de comprendre la nature de la violence qui se produit dans l'environnement scolaire, elle ne pourrait en aucun cas couvrir les autres formes de déviations (par exemple, l'utilisation de drogues ou de substances psychotropes).

Ce constat fait que la définition de la violence à l'école n'est pas aussi bien délimitée (Debarbieux, 2010 ; Carra et Faggianelli, 2003). Pourtant, nous pouvons noter un certain consensus quant à la définition de ce type de violence, un consensus qui ne dépasse pas notre remarque précédente. En effet, les violences scolaires englobent une variété de faits qui ne concernent pas seulement les faits physiques ou ceux relevant du code pénal, comme le démontre Debarbieux (2010), mais également des faits d'ordre psychologique. Partant de ce principe, nous pouvons toujours retenir la catégorisation classique des violences scolaires, qui distingue deux principales catégories : la violence verbale et la violence physique (Paquin, 2004 ; Strauss et Gelles, 1990).



La violence verbale, en tant que forme de violence (Debarbieux, 1999), se traduit par des pratiques langagières qui sous-tendent un climat de violence latent au sens de Bertucci (2006). Ses manifestations ne se limitent pas à une seule façon d'exprimer de telles pratiques, car il s'agit d'une variété de conduites incluant les insultes, les vanes (Lepoutre, 1997), les paroles blessantes, les menaces, le chantage et les cris (Turcotte et Lamonde, 2004). Ce type de violence est plus répandu dans les écoles et concerne le plus souvent les jeunes de 9 à 16 ans. Par exemple, dans une étude effectuée à Lyon, 65 % des cas de victimisation recensés concernent des élèves ayant été moqués durant les sept jours précédents (Turcotte et Lamonde, 2004).

Certains chercheurs intègrent les « incivilités » parmi les violences verbales, dans la mesure où elles s'expriment de manière anodine sans blesser physiquement les autres (Roché, 1993). Carra et Faggianelli (2003), quant à eux, soulignent que ce type de conduite est vécu comme une atteinte à la personne victime, à travers les paroles blessantes, l'humiliation et le racisme. Dans le cadre des institutions scolaires, la prévalence des conduites inciviles n'est pas négligeable ; les recherches menées à ce sujet montrent qu'une part importante des élèves a massivement vécu un manque de respect (Carra et Sicot, 1997). Cela peut même aller jusqu'à traumatiser la victime, d'autant que ces violences passent souvent inaperçues et sont banalisées pour protéger l'école (Debarbieux, 2000).

La violence physique, quant à elle, constitue une autre forme de violence selon la catégorisation classique. Elle se définit comme l'utilisation intentionnelle de la force physique pour causer des dommages physiques et psychologiques à la personne cible (Garcia, 2010 ; OMS, 2002 ; Girard et al., 2002). La caractéristique fondamentale de ce type de conduite, selon Girard et al. (2002), est la contrainte physique exercée par une personne dans le but d'intimider une autre, à travers divers moyens. À titre d'exemple, on peut citer la bousculade, le lancement d'objets, ou encore l'écrasement contre un mur. Dans le contexte scolaire, les manifestations de violence physique peuvent aller jusqu'à l'utilisation d'armes ou ce que les chercheurs appellent des "school shootings" (Carra et Faggianelli, 2003).

Toutefois, ces formes de violence physique, notamment les "school shootings", restent une particularité Américaine selon Carra et Faggianelli (2003), puisque les "school shooters" se servent le plus souvent d'armes à feu. La violence armée, quant à elle, représente une part importante de la violence physique. Par exemple, les statistiques ministérielles effectuées en France à travers le logiciel SIGNA, mis en place en 2001, enregistrent plus de 30 % des



plaintes de victimisation concernant une violence avec arme ou une « arme de destination » (comme une chaise, par exemple) (Merle, 2007).

Par ailleurs, le rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2017), portant sur l'analyse de la situation de la violence en milieu scolaire, ne sort pas de ce cadre classique de catégorisation que nous venons d'évoquer. Les cas recensés dans ce milieu ne concernent donc que la violence sous ses deux formes : corporelle et verbale. Les données fournies par l'observatoire de la violence, mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale marocain, affichent 35 % de violence verbale contre 20 % de violence corporelle sur les 24 000 cas recensés entre 2013 et 2014 (UNESCO, 2017). Les autres formes de comportements antisociaux, telles que l'utilisation de drogues ou de substances psychotropes, ne sont pas recensées dans ce rapport.

3.2 Comportement antisociaux scolaires et comorbidité.

La littérature scientifique aborde les comportements antisociaux à l'école comme des troubles de conduite présentant une forme de comorbidité. En effet, la comorbidité s'explique par la covariation ou l'association de plusieurs types de troubles avec les comportements antisociaux (Le Blanc et Bouthilier, 2003). Sprague et al. (1998) constatent que cette comorbidité est souvent observée chez les élèves antisociaux. Par exemple, les comorbidités neurodéveloppementales, telles que les troubles d'hyperactivité avec déficit d'attention, sont observées chez les élèves ayant une persistance de comportements antisociaux (Acquaviva et al., 2018).

Généralement, la comorbidité entre les comportements antisociaux en tant que troubles et les autres troubles psychologiques est tout à fait naturelle et ne fait pas exception au sens d'Acquaviva et al. (2018). C'est dans ce contexte que la plupart des cas de troubles du comportement présentent également des déficits au niveau de l'attention et de l'hyperactivité (Abram et al., 2003; Costello et al., 2003; Kim et al., 2017). Certains auteurs évoquent les comportements antisociaux comme un résultat des déficits d'attention et d'hyperactivité ou du trouble oppositionnel de la provocation (oppositional defiant disorder), avec un fort risque de développement de comportements antisociaux à l'adolescence et de traits psychopathologiques à l'âge adulte (Caye et al., 2016).



Des études ont montré que plus de 50 % des jeunes hyperactifs développent des troubles de conduite durant leur parcours scolaire (Fowler, 1992). D'autres ont souligné l'importance des difficultés cognitives chez les persistants par rapport aux adolescents limités (Johnson et al., 2015), notamment les déficiences d'apprentissage verbal, de mémoire et des fonctions exécutives (Clark et al., 2000). Cela concerne principalement les jeunes présentant une apparition précoce de comportements antisociaux, qui affichent de faibles résultats en apprentissage verbal auditif et en mémoire, selon Acquaviva et al. (2018).

Les questions relatives à la cognition sociale en rapport avec les troubles du comportement sont également investiguées. Les trajectoires antisociales, principalement les trajectoires antisociales persistantes précoces, sont marquées par des déficits au niveau socio-émotionnel et des compétences langagières pragmatiques (Acquaviva et al., 2018 ; Olivier et al., 2011). En ce qui concerne les déficits neuropsychologiques, les jeunes antisociaux qui présentent des traits d'antipathie (callous-unemotional) affichent également de faibles performances sur des dimensions affectives d'empathie, telles que la reconnaissance des expressions faciales de peur, de tristesse ou de douleur (Acquaviva et al., 2018 ; Dadds et al., 2006).

Brièvement, le comportement antisocial à l'école présente de nombreux troubles qui ne sont pas forcément consécutifs à l'acte antisocial. Les études évoquées précédemment démontrent que les troubles cognitifs, émotionnels et sociaux engendrent, dans de nombreux cas, le développement de comportements antisociaux. C'est dans ce cadre que des auteurs comme Sprague et al. (1998) et Walker et al. (1995) évoquent les problèmes d'apprentissage, les niveaux de rendement inférieurs aux attentes, l'échec scolaire, le décrochage, la délinquance, l'utilisation de drogues et la faible estime de soi comme des troubles caractérisant les élèves antisociaux, et non comme des problèmes consécutifs à l'acte antisocial.

3.3 Les conséquences du comportement antisocial scolaire

La violation des normes sociétales ne passe pas sans laisser derrière elle des effets négatifs, de même que les actions qui nuisent au bien-être d'autrui, telles que le développement de comportements antisociaux (Berger, 2003). De tels effets ne touchent pas uniquement l'élève, en tant que faiseur ou victime de l'acte, mais impactent également le corps enseignant et l'environnement scolaire tout entier.



À long terme, les comportements antisociaux dans le contexte scolaire peuvent avoir des conséquences plus profondes, dépassant le volet personnel (que nous discuterons plus loin dans cette partie) pour toucher des volets sociaux, économiques, intergénérationnels, et d'autres. Pour détailler, les conduites antisociales impactent toute la société dans la mesure où elles constituent des prédicteurs forts de la délinquance juvénile, mais aussi de comportements criminels à l'âge adulte, comme le démontre Farrington (2005).

Ce volet social pourrait être élargi par un aspect plus général, que l'on peut appeler intergénérationnel. Des auteurs comme Thornberry et al. (2003) soulignent que les comportements antisociaux peuvent être transmis d'une génération à l'autre, créant ainsi un cycle de comportements problématiques. Cette transmission peut s'expliquer par l'influence de l'environnement familial à travers un certain nombre de mécanismes, tels que la modélisation des comportements, ou même des facteurs génétiques. Certains chercheurs parlent déjà de l'héritabilité des traits antisociaux, comme le mentionnent Rhee et Waldman (2002).

Un autre domaine touché par les conséquences du développement des comportements antisociaux à l'échelle globale est le domaine économique. Nous pouvons penser aux dépenses publiques engagées chaque année pour le traitement des cas enregistrés, y compris en termes d'arrestations, de tribunaux et de systèmes correctionnels. Nous pouvons également considérer la perte de productivité, car les individus présentant des comportements antisociaux, tels que la consommation de drogues, ne peuvent en aucun cas être productifs. Cela constitue une perte de productivité pour les nations, car ces individus rencontrent déjà des difficultés personnelles et professionnelles (Cohen, 1998).

Bref, les conséquences à long terme ne peuvent pas se limiter à ce qui vient d'être avancé, car nous sommes loin d'établir une liste exhaustive de l'ensemble des conséquences possibles. C'est pourquoi nous traiterons uniquement dans les sections suivantes quelques effets négatifs que produit la récurrence des conduites antisociales dans les institutions scolaires, notamment sur les élèves, les enseignants, et enfin, nous ajouterons une partie sur les conséquences impactant l'environnement scolaire.



3.3.1 Conséquences sur les élèves.

L'impact du comportement antisocial sur les élèves ne concerne pas seulement la victime, car l'élève agresseur est également touché. Pire encore, certains auteurs évoquent que les conséquences des situations de troubles de conduite se répercutent aussi sur les témoins (Blaya, 2006). En général, nous pouvons recenser de nombreux effets négatifs qui peuvent se manifester chez les élèves antisociaux. À titre d'exemple, les problèmes académiques sont fréquents ; ces élèves peuvent rencontrer des difficultés scolaires, et leurs comportements perturbateurs peuvent entraîner des suspensions ou des expulsions, réduisant ainsi leur temps d'apprentissage et leur réussite scolaire. Ces élèves peuvent aussi avoir des difficultés d'interaction sociale, car les autres élèves, et même parfois les enseignants, auront du mal à interagir avec eux. Ils peuvent également avoir des problèmes de santé mentale et se retrouver souvent en conflit avec leurs pairs et les adultes.

D'un point de vue empirique, des études effectuées sur les jeunes présentant un début précoce de troubles de conduite (childhood-onset) montrent que ces jeunes peuvent développer des problèmes cognitifs et des problèmes de tempérament, tels que des déficits au niveau des fonctions exécutives et de l'intelligence verbale (Acquaviva et al., 2018). Dans le même sens, Clark et al. (2000) affirment que les déficiences, telles que les déficits d'apprentissage verbal, de mémoire et des fonctions exécutives, sont les fonctions les plus importantes impliquées dans les troubles de conduite.

La présence de troubles de conduite persistants chez les jeunes prédit une évolution plus sévère et stable de comportements antisociaux à l'âge adulte. Cela inclut toutes sortes de problèmes de comportement, de délinquance, de violence et d'agression (Frick et Morris, 2004 ; Pardini et al., 2007). Les jeunes antisociaux sont aussi exposés à un dysfonctionnement au niveau des émotions prosociales. Le DSM-V diagnostique un certain nombre d'émotions prosociales limitées (limited prosocial emotions) que peut présenter un jeune antisocial. Il s'agit notamment d'un manque de remords ou de culpabilité quand il s'adonne à un comportement antisocial, d'un manque d'empathie à l'égard des sentiments d'autrui, d'indifférence par rapport aux performances, et enfin, d'une déficience au niveau des affects (Acquaviva et al., 2018).

Sur les victimes, nous pouvons observer presque les mêmes effets, notamment des problèmes de santé mentale. En effet, les élèves victimes d'intimidation ou de harcèlement sont plus



susceptibles de développer des troubles tels que l'anxiété, la dépression et le stress. Ils peuvent aussi rencontrer des problèmes, voire une baisse de motivation académique, due à l'absentéisme et à la distraction en classe.

De plus, les victimes de comportements antisociaux sont exposées aux questions liées au décrochage scolaire. Les études effectuées par Sharp et Thompson (1992) (citées par Blaya, 2010, p. 5) ont démontré que plus d'une victime sur cinq s'absente pour éviter le contact avec son agresseur. Turcotte et Lamonde (2004), ainsi que Crick et al. (2001), ont également montré que les victimes souffrent souvent de troubles tels que la dépression, l'anxiété et le retrait social. Les données avancées par Salmon et al. (2000) (citées par Blaya, 2010, p. 6) indiquent que plus de 38 % des patients hospitalisés avaient été victimes de harcèlement en milieu scolaire, et presque 70 % d'entre eux souffraient de dépression.

Par ailleurs, les études sur les effets négatifs subis par les témoins qui assistent fréquemment à des comportements antisociaux montrent qu'ils peuvent également éprouver des effets négatifs, tels que le stress et l'anxiété. L'étude de Rivers et al. (2009) a démontré que les témoins peuvent ressentir du stress et de l'anxiété en assistant à la victimisation directe de l'un de leurs amis, parfois en raison de l'impossibilité d'intervenir pour résoudre le problème. Cela peut provoquer un sentiment de culpabilité, comme le souligne Obermann (2011). Les témoins peuvent également présenter une diminution de la sensibilité morale, voire une dégradation de l'empathie et de la tolérance envers autrui (Hymel et Swearer, 2015).

D'une manière générale, la littérature scientifique avance de nombreuses conséquences négatives liées au développement de comportements antisociaux dans les institutions scolaires. Néanmoins, les questions inhérentes à l'échec scolaire, à l'absentéisme, aux problèmes de discipline et au faible engagement scolaire restent parmi les plus cruciales, car elles peuvent impacter la vie personnelle et scolaire des élèves, comme le démontre Debarbieux (2006).

3.3.2 Conséquences sur les enseignants

Le développement des comportements antisociaux à l'école impacte la vie personnelle et scolaire des élèves, comme nous venons de le voir. Néanmoins, le corps enseignant n'est pas à l'abri. En effet, les enseignants, piliers de notre système éducatif, sont souvent confrontés à des situations de harcèlement, d'insultes et même d'agressions physiques. Les données que



l'on peut tirer de la littérature montrent qu'une part importante des enseignants tombe victime de ce genre de conduite. À titre d'exemple, dans le rapport effectué au Maroc par l'UNESCO (2017), nous pouvons lire qu'il y a pas moins de 1 679 victimes durant l'année scolaire 2013-2014. En France, ce chiffre s'élève à 2,6 pour 14 incidents de violence signalés entre 2005 et 2006, selon Merle (2009).

Ces données illustrent à quel point le corps enseignant court également le risque de violence à l'école. Toutefois, les conséquences négatives auxquelles un enseignant victime de violence ou de comportements antisociaux est exposée restent alarmantes. Ces conséquences concernent aussi bien la santé physique et mentale que la vie professionnelle de la victime. Dans ce contexte, les études effectuées avancent de nombreux symptômes qu'une victime peut manifester. À titre d'exemple, Damant et al. (1997) ont démontré que l'enseignant victime de comportements antisociaux peut souffrir de frustration, de peur, de tristesse, mais aussi de colère. Certains auteurs évoquent d'autres effets, tels que des blessures graves ou légères, en parlant des effets physiques. D'autre part, ils mentionnent le stress, l'anxiété, la dépression, la baisse de l'estime de soi, et d'autres symptômes en abordant les effets psychologiques (Curotte, 2003).

Les enseignants victimes de comportements antisociaux vivent donc souvent dans un état de stress et d'anxiété. La peur de nouvelles agressions, l'incertitude quant à leur sécurité et la difficulté à établir un climat de classe serein contribuent à une augmentation de leur niveau de stress. Cela peut même engendrer un état d'épuisement professionnel caractérisé par un sentiment de désengagement, une perte de motivation et une baisse de l'efficacité. Cet épuisement professionnel est connu sous le terme de burnout. Des études parlent aussi de troubles du sommeil, de difficultés à s'endormir, de réveils nocturnes et de cauchemars fréquents etc

En rapport avec la vie professionnelle, les enseignants victimes de violence peuvent ressentir une insécurité professionnelle, selon Jeffrey et Sun (2006). Cela pourrait s'expliquer par le déclin des aspects psychologiques nécessaires à la pratique enseignante, tels que la motivation et la persévérance (Abramovay et Rua, 2002). Certains auteurs évoquent même un sentiment d'impuissance, voire la dégradation du plaisir et du désir d'enseigner, que peut ressentir un enseignant victime de violence (Jeffrey et Sun, 2006). L'ensemble de ces conséquences, aussi négatives soient-elles, met le parcours professionnel à l'épreuve. Le taux élevé de démissions, de roulements et d'absentéisme, tel que mentionné par Curotte (2013), peut être une forme



plus alarmante de ce que pourrait produire la récurrence des comportements antisociaux dans le contexte des institutions scolaires.

3.3.3 Conséquences sur l'environnement scolaire

Avant d'étudier les effets négatifs présumés des comportements antisociaux sur le climat scolaire, une question se pose : qu'est-ce que le climat scolaire exactement ? Quelle relation peut-on établir entre le climat scolaire et la réussite scolaire ?

Dans son article intitulé "Le climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques", Debarbieux (2015) affirme que le terme "climat scolaire" est flou en l'absence d'une approche ou d'un modèle explicite. Par conséquent, ce terme présente une certaine confusion avec des notions telles que la sécurité scolaire et même l'environnement scolaire. C'est pourquoi cet auteur propose une approche systémique et contextuelle, qui domine d'ailleurs les recherches récentes, pour considérer le climat scolaire non pas comme un état donné, mais plutôt comme le résultat d'un processus complexe et mouvant. Ce processus repose normalement sur cinq piliers, comme l'a affirmé McCare (cité par Debarbieux, 2015, p. 13) : les relations entre les acteurs socioéducatifs, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique, et le sentiment d'appartenance.

L'ensemble de ces piliers forme ce qu'on appelle le climat scolaire, qui constitue une piste pour la réussite scolaire. Il semble en effet que cette relation soit décisive : un climat scolaire positif est l'un des facteurs les plus forts de la réussite scolaire. D'ailleurs, la littérature scientifique soutient cette relation de cause à effet à travers de nombreuses études. À titre d'exemple, l'étude conduite par Depedro (2012) affirme qu'établir une culture de travail de coopération et avoir un personnel pédagogique ayant de bonnes relations avec les élèves conduit ces derniers à obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Nous pouvons donc dire qu'en tant qu'institution éducative, l'école présente un environnement propice au développement cognitif, émotionnel et social des élèves. Un environnement créant un climat positif semble de plus en plus important pour favoriser ce développement. Ainsi, son influence sur le bien-être des personnes à l'école (élèves et enseignants) ne peut être négligée. Un climat positif réduit remarquablement les problèmes émotionnels et comportementaux au sein de l'école, comme le soulignent certaines recherches (Benbenishty et Astor, 2005). Cependant, plusieurs chercheurs constatent que le



comportement antisocial reste une source principale de déstabilisation du climat au sein des institutions scolaires (Frick, 2004).

Cela inclut entre autres un impact négatif en termes de diminution de la qualité des relations sociales dans les classes, car les comportements antisociaux créent un climat de peur, de méfiance et de tension parmi les élèves et le personnel. Les relations entre pairs, ainsi qu'entre pairs et enseignants, se détériorent, ce qui nuit à la cohésion de la communauté scolaire. Cela engendre également une baisse de la motivation et de l'engagement, tant chez les enseignants que chez les élèves, affectant ainsi l'environnement d'apprentissage dans son ensemble. Des chercheurs ont démontré que les cas de violence enregistrés en classe créent une perturbation des cours, réduisant ainsi le temps d'enseignement effectif. En effet, les enseignants doivent à chaque fois intervenir pour gérer des conflits et des incidents, ce qui diminue le temps consacré à l'apprentissage.

En résumé, le comportement antisocial est à l'origine de toutes les perturbations qui se produisent en classe, privant ainsi les élèves d'évoluer et de vivre dans un cadre éducatif propice à l'apprentissage (Frick, 1998 ; Zigler et al., 1992). Le besoin éducatif de ces élèves devient de plus en plus difficile et coûteux, selon Knoff (2000). D'une manière générale, les conséquences des comportements antisociaux touchent le cadre global de l'enseignement et de l'apprentissage. Le problème de la violence, par exemple, entraîne une baisse de la disponibilité des élèves et des enseignants pour exercer leurs activités scolaires, une difficulté à motiver les apprenants, mais surtout une baisse de la qualité de l'enseignement et de l'environnement éducatif (Carra et Faggianelli, 2003).



Partie 2 : la prévention du comportement antisocial, perspectives et issues



Chapitre 4 : la prévention

4.1 Notion de la prévention

La **prévention** est un concept central en **santé publique**, en **sécurité** et dans divers autres domaines, y compris celui de la recherche scientifique. Elle se réfère généralement à l'ensemble des actions, des mesures et des stratégies mises en place pour éviter ou réduire la survenue de situations indésirables, telles que des maladies, des accidents ou des problèmes sociaux. Chez **Lamboy (2005)**, la prévention est définie comme l'action visant à réduire l'incidence et la prévalence des troubles, notamment des troubles de conduite observables chez un individu. Cette définition ne semble pas en contradiction avec celle de **Clark (1967)**, pour qui la prévention consiste, dans un sens étroit, à éviter le développement d'états pathologiques et, dans un sens large, à désigner toute mesure limitant la progression d'un désastre à n'importe quel stade de son développement.

Avec le concept de **facteurs de risque**, la notion de prévention a pris une connotation particulière (**Starfield et al., 2008**). Cela se reflète dans la définition de l'**Organisation mondiale de la santé (OMS)**, selon laquelle la prévention « comprend des mesures visant non seulement à empêcher l'apparition de la maladie, telles que la lutte contre les facteurs de risque, mais également à en stopper la progression et à en réduire les conséquences » (**OMS, 1999**).

Bien que la définition de l'OMS se concentre sur la prévention des maladies, elle s'étend également à un large spectre de **comportements déviants**, car la prévention provient du secteur sanitaire et s'applique, selon la même organisation, à des personnes et des populations présentant des facteurs de risque identifiables, souvent associés à différents comportements à risque (**OMS, 1999**). Dans le même sens, la **santé publique nationale en Australie** désigne par la prévention toute action visant à réduire ou éliminer l'apparition, les causes, les complications ou les récurrences de troubles (**Starfield et al., 2008**).

À partir de ces définitions, on peut dire que l'objectif principal de toute action préventive reste la réduction ou l'élimination des causes des troubles. À ce sujet, **Lamboy (2005)** affirme que la prévention vise à réduire l'incidence et la prévalence des troubles, notamment des troubles de conduite chez les personnes qui ne répondent pas encore aux critères



diagnostiques de ces troubles. De leur côté, **Hawkins et Weiz (1985)** définissent la prévention comme une action visant à empêcher tout comportement illégal avant qu'il ne se produise.

Historiquement, le concept de **prévention** a été initié pour la première fois dans le domaine de la **santé publique** et de l'**épidémiologie**. Selon **Brotman et Suffet (1975)**, ce domaine conçoit la prévention à trois niveaux :

1. La **prévention primaire**, qui consiste à empêcher l'agent pathogène de contaminer des hôtes potentiels en immunisant, par exemple, les parties non infectées de la population. Elle vise aussi à prévenir l'apparition d'un problème avant qu'il ne survienne. Les campagnes de vaccination pour prévenir les maladies infectieuses ou la promotion d'un mode de vie sain pour éviter les maladies chroniques en sont de bons exemples.
2. La **prévention secondaire**, qui cherche à limiter le processus de développement de la maladie. Elle concerne surtout l'identification et l'intervention précoce, incluant des dépistages réguliers pour détecter les maladies à un stade précoce, comme les mammographies pour le cancer du sein.
3. Enfin, la **prévention tertiaire**, qui vise à réduire les complications et à améliorer la qualité de vie après qu'un problème de santé s'est déjà manifesté. Elle inclut également la limitation ou la réhabilitation des personnes fortement affectées.

Le concept s'est ensuite étendu à d'autres domaines, notamment le domaine judiciaire (**Dodge, 2001**). L'application de la prévention à la justice a permis de se détacher d'une approche purement répressive ou punitive pour adopter une perspective plus proactive et préventive. Par exemple, la **prévention du crime** et de la **délinquance** se fait à travers des programmes de réinsertion sociale, qui visent à réduire le risque de récidive chez les anciens délinquants en leur offrant un soutien pour leur réintégration dans la société. Elle passe également par l'éducation et la **sensibilisation**, comme les campagnes informant le public des conséquences juridiques des actes illégaux ou les programmes destinés aux jeunes à risque pour les dissuader de la délinquance, etc.

Rappelons que le traitement des comportements déviants a longtemps été dominé par l'approche de contrôle bien avant celle de la prévention. Cette approche, appelée « prévention par détention » (**Dodge, 2001**), faisait en sorte que le système judiciaire, comme aux **États-Unis** par exemple, avait la responsabilité totale du traitement de ce type de conduite déviante



(Hawkins et Weiz, 1985), car ces comportements étaient considérés comme des échecs moraux. Cette approche concernait particulièrement la délinquance juvénile, perçue comme le résultat d'un libre choix, le jeune ayant la possibilité d'adopter une conduite non violente (Dodge, 2001).

Sans doute, une telle approche n'apportait pas de réponse adéquate au problème de la violence, en dehors de l'incarcération ou de la détention des jeunes. De plus, de nombreux effets négatifs ont été enregistrés en adoptant cette méthode. Parmi les **effets à court terme**, les mesures de contrôle peuvent produire des résultats immédiats en supprimant provisoirement les comportements déviants, mais ces effets manquent souvent de durabilité. Paradoxalement, cela peut renforcer la déviance, notamment en créant un sentiment de rébellion ou de résistance chez les individus concernés. Des auteurs ont également évoqué la **stigmatisation** et la **marginalisation** comme effets indésirables des procédés de contrôle appliqués.

Les limites de cette conceptualisation sont donc nombreuses et engendrent souvent une insatisfaction publique vis-à-vis du système de détention et de châtement. En conséquence, la question de la violence et de la déviance est devenue un problème d'ordre sociétal, qui ne concerne plus seulement l'individu, en l'occurrence le jeune délinquant (Dodge, 2001). C'est ainsi que la nouvelle approche, celle de la prévention, a pris place et est devenue un élément essentiel dans la **justice juvénile** (Hawkins et Weiz, 1985). De plus, ce changement a renforcé la croyance que des **unités de socialisation**, telles que les familles et les écoles, sont plus à même de réussir la prévention que la justice juvénile (Woodson, 1981).

Le développement de la prévention en tant que méthode de traitement de la déviance a enrichi les recherches dans ce domaine. Aujourd'hui, on parle davantage de la **science de la prévention** comme d'un domaine interdisciplinaire, qui se concentre sur l'étude et la mise en œuvre de stratégies pour éviter et empêcher le développement des comportements antisociaux avant qu'ils ne se manifestent. Le **département des services humains et sanitaires des États-Unis** (cité par Dodge, 2001, p. 64) affirme que la prévention a également émergé comme une **discipline rigoureuse**, structurée et méthodique. Cela implique qu'elle n'est plus seulement une série de conseils ou d'actions ponctuelles, mais qu'elle suit désormais des principes, des méthodologies et des normes qui en font une discipline scientifique à part entière.



4.2 L'émergence de la prévention

Généralement, les interventions préventives ont évolué au fil du temps, notamment avec l'émergence et le développement considérable de la recherche scientifique en science de la prévention. Toutefois, certains auteurs considèrent que la prévention, entendue comme l'action d'empêcher le développement d'actes indésirables, remonte à des temps lointains. À ce sujet, Israelashvili et Rpmanno (2017) estiment que la Bible est le texte le plus ancien à décrire des actes de prévention, notamment par le récit d'Ève qui essaie d'empêcher Adam de manger du fruit de l'arbre sous l'incitation du serpent.

L'importance de la prévention a également été discutée dans la mythologie, tant grecque que romaine. La mythologie romaine présente un certain nombre d'idées qui sous-entendent les principes de la prévention à travers des personnages mythiques. Par exemple, l'enfant d'Asclépios, le dieu de la médecine, s'appelait Hygeia (qui a donné le mot « hygiène ») et était la déesse de la santé et de la propreté. L'idée transmise par ces appellations, comme le soulignent Israelashvili et Rpmanno, est celle de l'importance de la prévention dans la promotion de la vie personnelle et sociale des individus, contre tout désastre ou comportement à risque pouvant survenir.

Les auteurs notent également que l'idée de la prévention divulguée à cette époque a donné naissance à un certain nombre de concepts encore utilisés aujourd'hui dans un contexte préventif. Par exemple, le terme « bien » (good), qui signifie « parenté », traduit une méthode de prévention contre les problèmes liés au développement des enfants. Le concept d'« éducation » est considéré comme un moyen de prévenir les problèmes sociaux et personnels. De même, le terme « éducation spécialisée » est perçu comme un moyen de prévenir des problèmes importants chez les enfants ayant des besoins spéciaux, tandis que le concept de « permis de conduire » est vu comme un moyen de prévenir les accidents de circulation. Le terme « inoculation médicale » est également un moyen de prévenir les souffrances personnelles et familiales.

Au début du vingtième siècle, l'idée de prévention s'est progressivement ancrée dans le sens commun des communautés, principalement grâce à un mouvement scientifique orienté vers l'établissement d'une science de la prévention. Cela a engendré un certain nombre d'événements, de mouvements et de productions qui ont tous contribué à ancrer l'importance de la prévention. Parmi eux, on trouve le mouvement de l'eugénisme, basé sur la théorie



évolutionniste de Darwin, qui proclamait la nécessité de promouvoir la qualité de vie des personnes nées un peu partout dans le monde. On peut également mentionner les écrits d'Adler sur la prévention de la névrose au début des troubles, ainsi que l'établissement de l'Institut national américain de la santé (NIH) et des Centres de contrôle et de prévention des maladies.

Ces événements ont été un facteur parmi d'autres qui ont contribué à l'émergence de la prévention comme discipline autonome. Toutefois, nous pouvons dire que l'évolution de cette discipline doit beaucoup au développement de certaines disciplines scientifiques, telles que la psychologie développementale et la psychopathologie. À ce sujet, Dodge (2001) affirme que l'émergence de la prévention trouve ses racines dans les études menées dans le domaine de la psychologie développementale et épidémiologique.

En effet, la question fondamentale soulevée à travers ces études est inhérente à la manière dont se développe le comportement antisocial chez l'enfant. Depuis les années 1980, ce type de comportement a été l'objet de plusieurs études longitudinales (Snyder et Sickmond, 2006). La méthode utilisée provient de la discipline de la psychopathologie de développement, qui s'intéresse à un certain nombre de recherches liées aux conduites antisociales, comme l'examen du processus à travers lequel les risques s'accumulent, l'identification statistique des facteurs de risque favorisant les conduites antisociales, ainsi que ceux permettant la protection ou l'élimination de ces risques.

Toutes ces études ont permis d'identifier les origines des risques et d'analyser les facteurs contextuels et culturels qui permettent de modérer ces risques (Dodge, 2001). Elles ont également permis de décrire la manière dont se développe la violence chronique depuis l'enfance. Dans ce contexte, Dahberg et Potter (2001) constatent que le développement chronique de la violence est paradoxal, car la stabilité des différences individuelles au niveau des risques est assez grande, tandis que des facteurs psychosociaux et environnementaux impactent profondément les potentialités individuelles à adopter des conduites antisociales durant l'enfance. Cela est dû, comme le suggèrent ces deux auteurs, aux procédés dits de modération et de médiation.

Le procédé de modération signifie que le destin biologique peut être altéré par les expériences vécues. À titre d'exemple, certains enfants agressifs peuvent devenir des adolescents agressifs en raison d'un environnement antisocial ou de l'éducation par des parents qui ne savent pas



modifier leurs attitudes agressives. En revanche, d'autres, ayant grandi dans un environnement plus sain et plus social, ont une plus grande possibilité d'éviter toute forme de conduite antisociale (Pettit et al., 1999).

L'autre concept, celui de médiation, faisait largement l'objet d'études en psychopathologie de développement. L'objectif était de découvrir le processus et le mécanisme par lesquels le risque de comportement agressif se développe chez l'enfant. Ces études sur la médiation ont montré que l'enfant maltraité intègre le maltraitement à travers le développement de ses perceptions cognitives et de ses réactions émotionnelles face aux stimuli agressifs. Cela donne un enfant hypervigilant à l'égard de toutes sortes d'hostilité, prêt à générer des réponses agressives à la moindre provocation des autres (Dodge et al., 1990).

D'autres concepts issus de ce type d'étude ont permis d'avancer l'apport de la psychopathologie à la science de la prévention. Il s'agit notamment du concept de cumulation, qui signifie non seulement que différents facteurs de risque prévoient une unique incrément en ce qui concerne la prédiction de la violence (Dodge, 2001), mais aussi que ce cumul de facteurs de risque met en échec les capacités de résilience chez l'enfant, comme le démontrent Guedeney et al. (2007).

La psychologie développementale a donc fourni les bases scientifiques pour une meilleure conception de la prévention. Les études menées ont démontré sur quoi la prévention devrait porter, quelle forme elle devrait prendre et à quel moment elle devrait être effectuée. Les concepts et les mécanismes à travers lesquels les conduites antisociales se développent sont ainsi devenus des cibles appropriées pour les efforts d'intervention préventive. Ces interventions se font le plus souvent à travers des formations en compétences cognitives ou d'autres programmes (McMahon et al., 1999).

4.3 Typologie de la prévention

Théoriquement, la littérature distingue entre deux formes de prévention. Il s'agit de la prévention précoce et de la prévention primaire (Hawkins et weiz, 1985). Nous présentons dans la section suivante une description détaillée sur ces deux formes.

4.3.1 La prévention précoce.

Généralement, la prévention précoce se réfère aux mesures prises pour identifier et gérer les problèmes de santé, de comportement ou de développement dès leur apparition, ou même



avant qu'ils ne se manifestent pleinement. L'objectif principal de la prévention précoce est d'intervenir avant que les problèmes ne deviennent plus graves ou plus difficiles à gérer. L'Organisation mondiale de la santé (2022) ne sort pas de cette large conception, puisqu'elle définit ce type de prévention comme des mesures prises pour détecter les risques ou les problèmes de santé, de développement ou de comportement avant qu'ils ne deviennent plus graves, et ce, à travers des interventions à un stade initial afin de maximiser l'efficacité des actions et minimiser les effets négatifs sur la santé et le bien-être des individus.

Dans le domaine de la délinquance et de la déviation, la prévention précoce ou l'intervention précoce cherche d'abord à identifier les jeunes prédélinquants ou ceux avec un haut niveau de risque de délinquance, puis à corriger leurs tendances comportementales ou les circonstances criminogènes avant qu'ils ne commettent des actes de violence (Weiz et Hawkins, 1981). L'importance de recourir à ce type d'intervention réside, selon de nombreux auteurs, dans les effets sérieux et persistants des conduites antisociales qui peuvent être observés chez certains enfants avant l'âge de dix ans (Campbell et al., 1986 ; Dodge, 1993 ; Kazdin, 1993).

Toutefois, il est important de faire preuve de prudence lorsque l'on parle d'un enfant comme étant « antisocial ». Le terme « antisocial » est souvent utilisé dans un contexte clinique pour décrire des comportements qui vont à l'encontre des normes sociales établies et qui peuvent nuire à autrui. Comme nous l'avons signalé, un examen professionnel semble de plus en plus important : avant d'étiqueter un enfant comme « antisocial », il est essentiel de procéder à une évaluation complète par un professionnel de la santé mentale.

En rapport avec les programmes effectués jusqu'à présent, la méta-analyse réalisée par Garcia et al. (2019) fait état de nombreux programmes préventifs recourant à une intervention précoce. À titre d'exemple, le programme de prévention des comportements agressifs et antisociaux, paru dans une méta-analyse effectuée par Sawyer et al. (2015), ciblant un échantillon d'enfants et d'adolescents jusqu'à l'âge de 18 ans, affiche des résultats significatifs mais modérés. De même, le programme nommé « School-Based Anti-Bullying Intervention » (SBABI), mentionné dans la méta-analyse effectuée par Evan et al. (2014) et cité par Garcia et al. (2019, p. 375), présente des résultats similaires.

Généralement, les programmes qui présentent une intervention précoce adoptent une approche comportementaliste centrée sur la rééducation et le coaching (Garcia et al., 2019). Rappelons que l'approche comportementaliste repose sur l'idée que tout comportement est appris et peut



donc être modifié par le biais de techniques spécifiques. De cette façon, la rééducation consiste à recourir à des méthodes pour aider les sujets à retrouver leurs capacités fonctionnelles, comportementales et cognitives. Le coaching, quant à lui, implique le plus souvent des méthodes de soutien destinées à aider les sujets à acquérir de nouvelles compétences ou à changer des comportements indésirables.

Toutefois, le succès de ces interventions exige plusieurs critères qui doivent être pris en compte (Kaiser et al., 1997). Il s'agit en premier lieu de l'identification des enfants qui présentent un fort risque de développer des problèmes de conduite. L'intervention doit couvrir tout le contexte environnemental de l'enfant, y compris ses interactions avec ses parents, ses pairs ou d'autres adultes, et doit aussi tenir compte des compétences développementales appropriées à chaque stade de transition (par exemple, de la maison à l'école). Enfin, l'intervention effective doit être longitudinale et individualisée pour permettre de rétablir le comportement de l'enfant (Dodge, 1993).

De tels critères nécessitent un certain nombre de défis d'ordre méthodologique (Kaiser et al., 1997). Parmi ceux-ci, nous pouvons citer la fiabilité de l'identification (Campbell et al., 1986 ; Coie, 1994). Cette identification pose problème, surtout à un jeune âge, faute de mesures adéquates des problèmes de conduite appropriées pour cet âge (Kaiser et al., 1997 ; Campbell et Ewing, 1990). D'une part, le rapport des parents n'est pas une base suffisante pour l'identification des problèmes de conduite. Toutefois, l'observation des enfants avec leurs parents dans une situation structurée suscitant un haut niveau de comportement oppositionnel peut constituer une alternative au recours uniquement aux rapports familiaux (Robinson et Eyberg, 1981).

Le second défi relevé dans la littérature est inhérent à l'implication des parents (Kendziora et O'Leary, 1993). En effet, l'implication des parents dans la prévention des problèmes de conduite chez les enfants est primordiale, selon de nombreux auteurs (Baum et Forehand, 1981 ; Eyberg et Matarazzo, 1980 ; Forehand et al., 1982 ; Morisset et al., 1990). Toutefois, cette implication n'est pas toujours facile, car ces parents présentent souvent les mêmes facteurs qui mettent leurs enfants en danger, tels que la pauvreté, la discorde familiale et l'insularité (Kendziora et O'Leary, 1993).

D'autres défis concernent l'appropriation conceptuelle, développementale et pragmatique de l'intervention auprès des enfants ciblés (Kaiser et al., 1997), ainsi que la sélection des mesures



de résultats qui reflètent adéquatement les continuités et les tendances de développement observées (Campbell et Ewing, 1990). Sur ce point, Kaiser et al. (1997) avancent la nécessité de développer des modèles conceptuels susceptibles de décrire les facteurs de risque et de protection associés à l'émergence des troubles de conduite spécifiques à cette tranche d'âge.

Par ailleurs, le modèle conceptuel de l'intervention précoce se base sur trois stratégies d'intervention : une formation parentale immédiate sur la gestion des comportements des enfants et sur l'amélioration des compétences sociales et communicationnelles appropriées ; une formation immédiate et directe aux enfants pour renforcer leurs compétences comportementales, sociales et de communication avec les adultes et les pairs ; enfin, une formation et un soutien continus pour maintenir les compétences des parents et des enfants dans tous les contextes et à tout moment (Kaiser et al., 1997).

4.3.2 La prévention primaire

Si la prévention précoce s'intéresse à la « correction » des problèmes de comportement chez les enfants, la prévention primaire, pour sa part, ne cherche pas à les corriger ; elle vise plutôt à empêcher les occurrences initiales du comportement antisocial à des niveaux organisationnels, institutionnels, socio-structurels et culturels (Hawkins et Weiz, 1985). La recherche scientifique sur ce type de prévention s'est largement répandue, étant donné le défi ambitieux qu'elle représente : le développement, l'implantation et l'évaluation de l'efficacité de la prévention contre le développement du comportement agressif et antisocial chez les enfants à haut risque associés à ce type de comportement (Miller, 1994).

La prévention primaire (primary prevention en anglais) s'inscrit dans le cadre d'une approche proactive qui cherche à empêcher les comportements déviants ou les conduites indésirables avant qu'ils ne se produisent. Elle s'inscrit également dans une perspective à long terme, car le changement désiré au niveau des comportements n'est pas instantané, mais demande du temps. Enfin, elle adopte une approche interdisciplinaire, dans le sens où l'efficacité de l'intervention exige souvent des actions à travers de nombreux domaines, y compris le domaine individuel, familial, scolaire et communautaire.

L'objectif ciblé, selon cette perspective, reste les principaux risques ou facteurs de risque susceptibles de produire de telles conduites. Cela signifie que l'intervention primaire cherche à éliminer ou à réduire tout facteur contribuant au développement des comportements



antisociaux, tels que la pauvreté, les dysfonctionnements familiaux, l'inégalité sociale, l'exposition à la violence ou les abus. Pour atteindre cet objectif, l'intervention primaire se base généralement sur des modèles expliquant l'initiation aux comportements antisociaux et les facteurs qui y sont associés.

À ce sujet, Patterson et al. (1998) ont proposé un modèle expliquant le processus de développement de ce type de conduite. Ce processus commence par un traitement inefficace, dominé par une interaction coercitive et manquant de renforcement des conduites désirées des enfants. Ce mauvais traitement ne permet pas ensuite une entrée académique réussie, ce qui augmente la possibilité d'échec scolaire et de rejet social à l'école. De plus, cela accroît la probabilité de l'engagement de l'enfant dans des groupes délinquants. Par conséquent, l'adoption de conduites antisociales de toute sorte devient un résultat inévitable selon ce même modèle.

Selon Miller (1994), ce modèle de développement du comportement antisocial chez l'enfant suppose que des pratiques parentales inadéquates préparent le terrain pour des taux élevés de comportements antisociaux chez les enfants. Ces comportements déviants, à leur tour, provoquent de nouvelles perturbations dans les pratiques parentales adoptées. Il suppose aussi que l'interaction perturbée entre les parents et l'enfant commence le plus souvent durant la période préscolaire, à travers la socialisation précoce faite à domicile.

Partant de ces principes, les efforts de prévention primaire ciblent en premier lieu les pratiques parentales à l'égard des jeunes enfants, avant leur entrée à l'école. L'objectif est de promouvoir une gestion adéquate de l'interaction parent-enfant, ce qui permet d'éviter les complications liées à l'échec académique et au rejet social par les pairs (Miller, 1994). Les études effectuées sur ce type d'intervention ont démontré un impact positif sur le comportement futur des enfants ayant reçu l'intervention. Ces enfants présentent moins de problèmes comportementaux et sont faiblement associés à la délinquance et à l'échec scolaire (Weikart et Schweinhart, 1992).

Il existe un autre modèle renommé dédié à l'explication du développement des comportements antisociaux : le modèle de développement social, pour lequel nous consacrons tout un chapitre. Ce modèle, initié par Hawkins et Weis (1985), établit une large conception du processus de développement d'une conduite antisociale et suppose que la présence d'influences et d'expériences relatives affecte les comportements (Catalano et al., 1999 ;



Hawkins, 1996, cité par Sulli et Herschfield, 2011, p. 568). Le processus décrit par le modèle comprend les étapes suivantes : la perception d'opportunité dans la participation à des activités, l'engagement, les compétences et le renforcement.

Ce modèle constitue, jusqu'à présent, la base théorique de nombreuses interventions préventives primaires. Parmi celles-ci, nous pouvons citer le programme « Communities That Care », qui se veut un système opérationnel basé sur la notion de facteurs de risque et de protection, permettant aux communautés d'entreprendre la planification de la prévention selon la perspective primaire à plusieurs niveaux et dans plusieurs secteurs (Flynn, 2008). Il y a aussi le programme « Raising Healthy Children », un projet entrepris dans les années 1993 en collaboration avec un groupe de recherche en développement social et dix écoles primaires situées à Washington (Haggerty et al., 1998). Ce programme vise à intervenir auprès des unités de socialisation avec lesquelles interagit le sujet, à savoir la famille et l'école, sans oublier le volet individuel, afin d'éliminer ou d'affaiblir tout prédicteur émanant de ces unités et de renforcer, en contrepartie, ceux de protection.

D'autres perspectives de prévention adoptent également les principes de la prévention primaire, en dehors de celles émanant du modèle de développement social, mais adoptent une perspective quelque peu similaire. Parmi celles-ci, on trouve le modèle développé par Miller et Klein (cité par Miller, 1994, p. 278). Il s'agit d'un modèle multi-systémique qui cible des familles ayant des enfants préscolaires présentant un haut niveau de risque associé au développement de conduites antisociales. L'objectif principal est de changer les pratiques parentales et les interactions parent-enfant afin de réduire les mauvaises adaptations des enfants.

Selon Miller (1994), ce modèle se compose de cinq stratégies. La première stratégie consiste en une formation à la gestion parentale et à un groupe de soutien. Cette formation vise à sensibiliser les parents à l'importance du jeu avec les enfants de manière non directive, à la nécessité de récompenser les conduites prosociales, à l'utilisation adéquate du temps libre, aux compétences communicationnelles, etc. Le deuxième élément concerne les groupes de jeux pour enfants. Cet élément vise à engager les enfants dans des activités variées destinées à développer leurs compétences sociales, telles que la résolution de problèmes, la notion de partage, etc.



Les trois autres stratégies concernent successivement la formation à l'interaction parent-enfant, une formation destinée à inculquer de nouvelles compétences et à fournir un environnement semi-structuré à travers lequel les interactions familiales seront renforcées et améliorées. Ensuite, des visites à domicile sont prévues pour travailler avec la famille et répondre aux besoins individuels de chaque foyer. Enfin, la stratégie « lire ensemble » vise essentiellement à développer et promouvoir le lien familial, tout en perfectionnant les compétences nécessaires à la préparation à l'école. Elle expose également les parents à l'utilisation d'une bibliothèque et promeut leur utilisation de bibliothèques et d'autres ressources éducatives dans leurs propres communautés.



Chapitre 5 : Les programmes d'intervention préventive

5.1 Le développement des programmes préventifs

La concrétisation de la prévention se fait à travers des programmes d'intervention préventive. Certains de ces programmes s'inscrivent dans une perspective précoce (Garcia et al., 2019), tandis que d'autres adoptent une perspective primaire, comme par exemple le projet Seattle pour le développement social (Hawkins et al., 2003). Dans ce contexte, nous pouvons dire que le problème majeur rencontré par le système de prévention, quoiqu'il en soit, depuis les premiers efforts, concerne principalement la question de l'efficacité. Cette question devient un problème de généralisation, car les études effectuées au cours des deux dernières décennies ont démontré que certains de ces programmes permettent de réduire significativement les problèmes de comportement, tels que l'utilisation de drogues, la violence ou la délinquance (Fleming et al., 2005).

5.1.1 Premiers efforts de prévention

Les premiers efforts de prévention ont été implantés presque dans les années soixante, selon Catalano et al. (2012). Ces efforts trouvent leur origine dans l'augmentation des taux de mortalité, due soit à des maladies contagieuses, soit à des maladies non contagieuses, en relation avec des problèmes de comportement tels que la violence (Catalano et al., 2012). Ce type de problème a fait l'objet de traitements à travers des programmes de prévention, qui prenaient au début différentes formes, telles que la promotion de la santé, la prévention et le traitement (O'Connell et al., 2009). L'objectif principal de ces programmes vise à réduire le fardeau de la morbidité à l'adolescence et à l'âge adulte (Catalano et al., 2012).

Avec la montée de l'industrialisation vers la fin du vingtième siècle, ainsi que le changement démographique, de santé publique et des habitudes nutritionnelles, l'adolescence est devenue d'une part une période bien distincte de la vie de l'individu et, d'autre part, une période de forte potentialité dans le monde du travail (Catalano et al., 2012). De telles conditions produisent inévitablement un nouveau défi : celui de promouvoir des interventions préventives plus efficaces face à l'explosion des comportements antisociaux.

Dans ce contexte, la littérature scientifique nous apprend que le développement des interventions de prévention s'est déroulé en trois étapes typiquement logiques. Chacune de ces étapes s'est concentrée sur une question plus spécifique. La première question soulevée concerne le processus de développement de la violence chez les enfants. Une partie de la



réponse est discutée dans le cadre de la psychopathologie développementale. Les études effectuées dans cette discipline permettent d'investiguer un certain nombre de mécanismes à travers lesquels une conduite antisociale se développe, à savoir : la modération, la médiation, l'accumulation et l'équifinalité.

La médiation désigne le processus par lequel une variable intermédiaire explique l'impact d'un facteur de risque sur le développement de la violence (par exemple, le sentiment de rejet est l'intermédiaire de la pauvreté). La modération fait référence à des facteurs qui influencent la force ou la direction de la relation entre un facteur de risque et un comportement déviant. Cela permet de comprendre pourquoi certains individus exposés à des conditions similaires développent des comportements déviants, tandis que d'autres non. Le processus de cumulation indique que la violence résulte de l'accumulation de facteurs de risque, un à un ; par exemple, le passé violent de la famille, le mauvais traitement des enfants, ou l'échec scolaire. Enfin, le mécanisme d'équifinalité renseigne sur la multiplicité des voies de développement de la violence. Par exemple, certains enfants pourraient devenir des adultes violents en raison de traits induits biologiquement, tandis que d'autres le deviennent à cause d'expériences de mauvais traitements antérieurs.

L'apport scientifique de cette étape conduit à soulever d'autres questions liées à la formalité des programmes d'intervention, c'est-à-dire à la façon dont on peut intervenir pour prévenir la violence. La conception des premières interventions, suite à ces apports, avait d'abord ciblé la prévention des enfants contre le mauvais traitement, mais avec une tendance générale, durant ces deux dernières décennies, vers l'amélioration des compétences socio-cognitives à travers des formations ou des programmes spécifiques. Une méta-analyse effectuée par Tremblay (cité par Dodge, 2001) a recensé environ 30 programmes d'intervention basés sur les assises de la psychologie développementale. Cette analyse a démontré que parmi ces trente programmes, au moins vingt ont été soumis à une évaluation expérimentale rigoureuse avec un suivi à long terme. Cet examen a montré un résultat global modeste, avec un impact positif à court terme (Dodge, 2001).

De tels résultats, enregistrés en parallèle d'une croissance remarquable des problèmes liés aux comportements antisociaux, ont conduit les efforts à se diriger vers d'autres programmes plus efficaces. Une deuxième génération de programmes a donc été implantée. La nouveauté de ces programmes réside dans le fait qu'ils tiennent compte des derniers apports de la



psychologie développementale, en particulier des éléments inhérents aux prédicteurs de conduites antisociales (Catalano et al., 2012).

L'efficacité de cette deuxième génération de programmes a été mise à l'épreuve, sachant que les domaines ciblés par ces programmes concernent les dimensions individuelle, familiale, scolaire et sociale. Selon Dodge (2001), les études d'efficacité ont eu lieu avec pour objectif principal de déterminer dans quelle mesure la prévention pourrait interrompre le développement des conduites antisociales, mais aussi de comprendre comment cela pourrait fonctionner. L'évaluation de l'efficacité de ces programmes préventifs, à travers des examens cliniques randomisés, révèle un impact positif tant sur l'atmosphère générale des classes que sur les comportements sociaux, ainsi que sur les compétences sociales et cognitives des enfants à risque, leurs compétences académiques, la parentalité et les relations parents-enfants (McMahon et Canal, 1999). De plus, les études d'évaluation effectuées par Dodge (1997) ont démontré un impact positif général sur les comportements agressifs, tels que rapportés par les observations des professeurs, et d'autre part, sur les conduites à risque chez les enfants, comme indiqué par les interventions éducatives mises en place lors de l'intervention.

Le second apport que l'on peut tirer de ces études d'évaluation est inhérent à la manière dont ces interventions préventives fonctionnent. En fait, Dodge (2001) constate que ces interventions agissent selon les hypothèses des dernières études en psychologie développementale. Cela signifie que l'efficacité des interventions, de manière générale, se mesure à travers les effets observés sur les compétences académiques et socio-cognitives de l'enfant (Dodge, 2001). Cependant, les effets obtenus par ces interventions n'ont pas été suffisamment significatifs pour garantir l'efficacité des programmes d'intervention à l'échelle de la communauté, ce qui a conduit à la mise en place d'un second examen clinique randomisé.

5.1.2 Études d'efficacité

Nous pouvons dire que le principal souci de la recherche scientifique concernant l'implantation des systèmes de prévention reste le degré d'efficacité de ces systèmes à prévenir les comportements antisociaux dans des situations réelles. Autrement dit, le problème est de savoir si ces programmes de prévention ont le même impact positif dans un contexte différent de celui ayant reçu les premiers examens d'efficacité. À ce sujet, les travaux réalisés par Weisz et al. (1995) sur le traitement des problèmes de conduite



démontrent que ce type de thérapies présente une faible efficacité lorsqu'elles sont appliquées dans un contexte communautaire, alors qu'elles enregistrent un impact positif dans des circonstances expérimentales en laboratoire.

Dans ce contexte, le centre de recherche qui s'appelle "Society for Prevention Research" a étudié, durant ces dernières décennies, un ensemble de critères qui doivent être pris en considération pour qu'une intervention soit jugée testée et efficace, de manière à pouvoir parler d'"evidence-based intervention" ou d'"intervention basée sur des preuves". Cette "intervention basée sur des évidences" signifie qu'une intervention est testée dans des recherches selon les critères d'efficacité définis par le centre et que ces recherches ont démontré que l'intervention enregistre un impact significatif, tant statistique que pratique, sur la santé et le bien-être, ou dans la réduction de maladies et de problèmes connexes (Gottfredson et al., 2015).

Nous pouvons trouver une synthèse de ces critères dans un document publié par le centre (Flay et al., 2005). L'ensemble de ces critères est organisé autour des types de validité, à savoir : la validité statistique, qui fait référence à l'utilisation appropriée des méthodes statistiques pour démontrer si l'intervention a un lien avec l'impact obtenu ; la validité interne, qui permet de s'assurer que la corrélation entre l'intervention et l'impact reflète bien un lien de causalité ; et la validité externe, qui concerne la mesure dans laquelle l'impact obtenu peut présenter des variations selon les personnes, les contextes et le temps.

Toutefois, les critères mentionnés ne concernent pas uniquement la validité de l'intervention. Dans le travail de Gottfredson et al. (2015), ces auteurs répartissent les critères selon des étapes bien distinctes. Cela commence par l'étude de l'efficacité à travers des études expérimentales, en passant par l'étude de la validité interne, la signification statistique et la taille de l'effet. Ensuite, viennent les études de l'effectivité, qui concernent l'investigation de l'intervention dans un cadre plus large pour en tester la valeur. Cela peut se faire à travers des critères d'application dans un contexte réel, où il y a moins de contrôle sur les variables, ainsi que par le critère de généralisation et de réplique. La dernière étape concerne l'extension à grande échelle (scale-up), laquelle comprend les critères de faisabilité et de durabilité (qui concernent souvent les ressources, le financement et le soutien continu), ainsi que l'adaptation à différentes situations et contextes.



D'autres chercheurs suggèrent des critères qui ne sont pas aussi exhaustifs, mais qui méritent attention. Par exemple, Henggeler et al. (1995) avancent des critères tels que la fidélité, la généralisation et d'autres éléments. Ces auteurs estiment que la faible fidélité de l'implantation en milieu communautaire, l'expérimentation inadéquate des intervenants, le manque de transposabilité des interventions sur un large éventail de groupes démographiques ou culturels, ainsi qu'un fort taux de fatigue des participants, sont des critères de faiblesse d'une intervention préventive. La fidélité de l'intervention reste le facteur le plus souvent mentionné comme responsable de la décroissance de l'efficacité entre les premières interventions en laboratoire et les secondes en communauté. Cela est dû, selon Dodge (2001), à une faiblesse du niveau de formation et d'engagement des intervenants, et parfois la nature des construits elle-même pose problème. Certains chercheurs suggèrent que la fidélité peut être améliorée par des stratégies telles que la sélection attentive et la formation des intervenants, la supervision régulière, l'instauration de protocoles et la révision des documents écrits (Dumas et al., 2001).

Pour résumer, les recherches menées jusqu'à présent sur l'efficacité ciblent davantage l'étude de l'implantation et l'impact des programmes d'interventions préventives dans le milieu communautaire, loin des laboratoires de recherche. Nous pouvons citer l'exemple de la recherche effectuée sur le programme d'interventions intitulé « The Family Check-Up », implanté dans un contexte communautaire avec pour objectif de réduire les conduites antisociales et les problèmes associés, et donc d'avoir un impact positif sur la santé publique. Cette recherche a démontré la pertinence du programme (Dishion et Stormshak, 2007).

Les résultats obtenus à travers cette étude montrent que le programme présente une fidélité vivement acceptable. Cette fidélité a été mesurée par un système appelé COACH, qui couvre cinq dimensions de fidélité, parmi lesquelles l'adhérence et la précision conceptuelle, la structure des sessions et d'autres critères (Dishion et al., 2014). L'acceptabilité a été évaluée par le système ABRAS, qui comprend une échelle à quatre dimensions : le charme, les besoins, l'ouverture et la divergence. Le score obtenu enregistre une forte acceptabilité et une attitude plus favorable vis-à-vis de l'adoption du construit (Aarons, 2004).

5.1.3 Problème de généralisation des programmes à l'échelle globale

Comme nous l'avons déjà mentionné, les recherches récentes ont démontré que certains programmes précoces affichent des résultats encourageants. À titre d'exemple, la revue



effectuée par Garcia et al. (2019) prouve que les interventions basées sur l'approche thérapeutique « cognitivo-comportementaliste » révèlent des résultats prometteurs. De même, les programmes primaires affichent des résultats similaires (Haggerty et al., 1998). Il est donc clair que l'efficacité des systèmes préventifs ne pose plus un réel problème, mais que c'est la généralisation de l'implantation de ces programmes préventifs qui est en question. En effet, cette généralisation renvoie directement à la politique publique que chaque communauté peut adopter concernant l'implantation de ces programmes à l'échelle globale. Cela signifie que l'horizon de ce dernier stade dépasse les groupes expérimentaux restreints soumis aux programmes préventifs, vers une large population qui puisse bénéficier de la prévention.

Le souci de la prévention en tant que solution alternative est donc centré sur la manière dont elle pourrait être généralisée. À ce sujet, Dodge et al. (2001) estiment que l'implantation globale nécessite, en premier lieu, une compréhension complexe des besoins des communautés, de leurs particularités, ainsi que des questions relatives au financement et à la taxation. En effet, la compréhension des besoins évoquée par Dodge signifie que ceux-ci ne sont pas toujours évidents ou uniformes. Ils peuvent varier en fonction de nombreux facteurs, tels que le contexte culturel, social, économique, et les dynamiques locales. Dodge et ses collègues insistent sur l'importance de cette compréhension profonde et nuancée. Une telle compréhension va au-delà des observations superficielles pour inclure les facteurs sous-jacents qui influencent le bien-être des individus au sein de la communauté.

Dans ce contexte, comprendre les besoins de la communauté en matière de prévention nécessite, en premier lieu, un dépistage objectif des personnes présentant des signes de comportements antisociaux, ce que l'on appelle en sciences de la prévention les facteurs prédictifs de comportements antisociaux. Ces facteurs doivent normalement être discernés à l'aide de systèmes de dépistage valides et fiables. Bien que ces systèmes de dépistage existent dans la littérature, l'un des plus adoptés est le système « Communities That Care Youth Survey ». Selon de nombreux auteurs (Flynn, 2008 ; Glaser et al., 2005 ; Baheiraei et al., 2016), ce système de dépistage, unique en son genre, permet de mesurer une grande variété de facteurs de risque et de protection liés à la prédiction des comportements antisociaux éventuels chez les adolescents de 11 à 18 ans (Glaser et al., 2005 ; Baheiraei et al., 2016). Ces mesures touchent aussi bien le volet individuel et pair que les domaines familial, scolaire et communautaire. La validité de ce système a été démontrée dans plusieurs études psychométriques. À titre d'exemple, Morojele et al. (2002) ont mené une étude de fiabilité du



questionnaire sur des adolescents sud-africains, concluant à sa validité et sa fiabilité. De même, l'étude menée par Baheiraei et al. (2016) sur des adolescents iraniens a démontré que l'ensemble des construits formant le questionnaire possède toutes les qualités psychométriques requises. Toutefois, l'utilisation de ce système ne doit pas être instantanée, à moins que les communautés concernées par le dépistage des facteurs prédictifs n'en réalisent une version adaptée à travers des études psychométriques d'adaptation et de validation.

L'autre point soulevé par Dodge concerne l'implantation globale en tenant compte des particularités de chaque communauté. En effet, pour réussir cette implantation, il ne suffit pas de simplement reproduire ce qui a fonctionné ailleurs. Il ne suffit pas de copier les stratégies de certains systèmes de prévention déjà appliqués dans une communauté, aussi efficaces soient-ils, dans une autre. L'intervention doit être adaptée aux spécificités de chaque communauté. Cette adaptation repose sur une connaissance approfondie des besoins et des priorités spécifiques de chaque population. Sans cela, une intervention pourrait échouer à atteindre son objectif, même si elle est fondée sur des preuves solides et a été efficace dans d'autres contextes.

À titre d'exemple, certaines stratégies prévoient des visites ou des services à domicile pour diminuer les conflits parentaux ou pour former les parents sur les bonnes pratiques, comme celles que l'on trouve dans les stratégies de l'intervention « Raising Healthy Children » (Haggerty et al., 1998). Ce type de stratégie ne peut pas être envisagé pour chaque famille, à moins qu'il y ait des méthodes plus ou moins adaptées à de telles situations, comme des formations parentales, par exemple. Les solutions génériques risquent de ne pas répondre adéquatement aux problèmes locaux, ce qui pourrait conduire à une faible adhésion, à une efficacité réduite, ou même à des résultats indésirables.

Le dernier point concerne le financement et la taxation, qui fait référence à la nécessité de comprendre comment les ressources financières seront obtenues, allouées et gérées pour soutenir l'implantation à grande échelle. Une intervention préventive à échelle globale nécessite en effet des fonds suffisants. Cela inclut le coût de développement, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation du programme, ce qui implique normalement qu'il y ait une source de financement pour assurer les fonds nécessaires à l'implantation. En bref, nous pouvons dire que les propos de Dodge soulignent que la compréhension des enjeux liés au financement est essentielle pour la réussite d'une implantation globale, car sans un



financement adéquat et bien géré, même les programmes les plus prometteurs risquent de ne pas fonctionner dans les meilleures conditions.

5.2 Modèle théorique de prévention : le modèle de développement social.

5.2.1 Définition du modèle

Selon Catalano et al. (1996) et Hawkins et al. (2003), le modèle de développement social peut être défini comme une théorie générale du comportement humain qui cherche à comprendre, à travers l'étude des relations développementales prédictives, comment un comportement antisocial ou prosocial peut se développer. Il s'agit en fait d'un modèle qui constitue une base théorique pour la conception, l'implantation et l'évaluation de programmes de prévention contre la délinquance juvénile (Hawkins et Weis, 1985).

Plusieurs facteurs ont contribué à l'émergence de ce modèle. Le plus important est sans doute les avancées réalisées au cours des trois dernières décennies en matière de découvertes et de recherches sur les prédicteurs de comportements antisociaux (Cambon et al., 2018). Ces avancées ont permis d'identifier ces prédicteurs à travers des études longitudinales menées au niveau individuel, familial, scolaire ou communautaire (Farrington, 1989; Farrington et Loeber, 1999; Hawkins et al., 1992).

De plus, l'élaboration des conceptions théoriques abordant la question du développement comportemental chez les jeunes a également favorisé la création de ce modèle. Il s'agit notamment de la théorie du contrôle social, de la théorie de l'apprentissage social et de la théorie de l'association différentielle (Hawkins et Weis, 1985). Ces approches constituent une base théorique pour le modèle, en complément des différents effets émanant des prédicteurs couvrant l'ensemble des facteurs dits de risque ou de protection des comportements, intégrés dans sa structure (Catalano et al., 1996).

En plus de ces bases théoriques, l'approche générale du modèle intègre également dans sa construction scientifique certaines hypothèses de base inhérentes à la nature humaine. Dans ce contexte, Cambon et al. (2018) constatent que les êtres humains sont supposés être en quête de satisfaction et agissent principalement en fonction de leur intérêt personnel perçu. Selon ces auteurs, cet intérêt personnel est contraint par des facteurs tels que les compétences du sujet, les opportunités disponibles et l'expérience de socialisation antérieure. De ce point de



vue, cet intérêt personnel limité pourrait influencer à la fois les comportements sociaux et antisociaux.

Une autre hypothèse théorique soulevée par ces auteurs concerne l'existence d'un consensus normatif sociétal distinguant clairement la nature des comportements antisociaux indésirables et celle des comportements prosociaux valorisés. Le problème qui se pose à ce niveau est que, malgré l'existence de ce consensus et bien que les individus préfèrent les conduites prosociales, les comportements antisociaux peuvent toujours émerger lorsque les conditions sont favorables à leur apparition et à leur développement (Cambon et al., 2018).

Selon Catalano et Hawkins (1996), de nombreuses conditions favorisent le comportement antisocial, parmi lesquelles le manque de socialisation prosociale, d'opportunités prosociales, ainsi que le manque de compétences qui empêchent des engagements effectifs avec des pairs prosociaux. Ces auteurs mentionnent également d'autres conditions pouvant être à l'origine du comportement antisocial, notamment la perception par le sujet des bénéfices présumés liés à la conduite agressive, ainsi que les liens qu'il entretient avec un environnement antisocial (famille, école, communauté ou pairs antisociaux).

Par ailleurs, le modèle propose une prévention reposant essentiellement sur trois principes, qui, comme le montrent Hawkins et Weis (1985), sont inhérents aux points suivants : premièrement, toute approche préventive doit être centrée sur les causes de la délinquance pour que l'intervention soit efficace (Hawkins et al., 1980). Deuxièmement, les causes de la violence interagissent à travers des domaines institutionnels tels que la famille, l'école, les pairs et la communauté. Par conséquent, une prévention efficace doit tenir compte de tous les facteurs émanant de ces différents domaines (Henney, 1976 ; Sakumoto, 1978 ; Weis et al., 1980a, 1980b ; Worsley, 1979 ; Zeiss, 1978). Enfin, la délinquance résulte des expériences vécues au cours du processus de développement social ; ainsi, les techniques préventives doivent intervenir à différentes étapes de la socialisation du jeune (Weis et Hawkins, 1981).

Ainsi, l'objectif principal du modèle réside essentiellement dans la prévention du comportement antisocial par une compréhension élargie de tout ce qui peut en être à l'origine, et ce, avant toute intervention préventive. Dans ce contexte, Hawkins et Weis (1985) soulignent qu'il est "nécessaire de clarifier les hypothèses sur ce qui produit la violence avant de décider ce que l'on doit faire, et une fois que ces suppositions sont établies sur ce qui est en



cause, les théoriciens peuvent proposer des actions appropriées pour réduire la délinquance" (Hawkins et Weis, 1985, p.77).

5.2.2 Les bases théoriques du modèle.

Comme mentionné précédemment, le modèle de développement social repose théoriquement sur trois approches principales : la théorie du contrôle (Briar et Piliavin, 1965 ; Hindelang, 1973 ; Hirschi, 1969 ; Kornhauser, 1978 ; Nye, 1958 ; Reiss, 1951), la théorie de l'apprentissage social (Akers, 1977) et la théorie de l'association différentielle (Cressey, 1953 ; Matsueda, 1982 ; Matsueda, 1988 ; Matza, 1969 ; Sutherland, 1947 ; Sutherland, 1973). Chacune de ces approches a été utilisée pour identifier une dimension de l'étiologie du développement des comportements, qu'ils soient prosociaux ou antisociaux. Nous présentons dans cette section un résumé de ces trois approches.

5.2.2.1 La théorie du contrôle social.

La théorie du contrôle social fait partie de ce que certains auteurs, comme Tittle (2018), appellent les théories simples. Selon cet auteur, ce type de théories du comportement déviant ou criminel n'est pas trop complexe, dans la mesure où il n'intègre généralement qu'un ou deux principes explicatifs impliquant seulement quelques variables. Ces variables sont supposées s'appliquer à toutes les formes particulières de déviance que l'on cherche à expliquer (Tittle, 2018).

En général, cette théorie s'inscrit dans le cadre des théories de contrôle, qui définissent la déviance comme une fonction des contraintes vécues par l'individu (Hirschi, 1969 ; Reckless, 1967 ; Reiss, 1951). Plus précisément, la théorie du contrôle social, telle que décrite par Hirschi (1969), postule que chaque individu pourrait être sujet à la déviance, en particulier ceux qui sont relativement dépourvus de liens sociaux, d'engagement et de croyance dans l'ordre conventionnel, tout comme ceux qui manquent d'attachement aux autres et de participation aux institutions prosociales (Tittle, 2018).

De ce point de vue, les théoriciens du contrôle social soutiennent que la criminalité est un résultat inévitable en l'absence de liens prosociaux (Lilly et al., 2018). Cela signifie donc que la criminalité est toujours possible pour un individu, mais elle est évitée par ceux qui cherchent à maintenir des liens sociaux ou familiaux (McMurtry et al., 2008).



Selon Hirschi (1969), ces liens sociaux prennent plusieurs formes et sont susceptibles d'empêcher l'engagement criminel des individus (Seigel et McCormick, 2006). Ces formes incluent l'attachement aux institutions prosociales (famille, école, pairs prosociaux...), l'engagement dans des activités qui demandent du temps et de l'énergie, l'implication des jeunes dans des activités qui renforcent les liens sociaux et les empêchent de s'engager dans des comportements antisociaux, et enfin, la croyance en des valeurs sociales.

De nombreux auteurs considèrent que l'attachement est une notion centrale dans la théorie du contrôle social (McMurtry et al., 2008). Il s'agit notamment de l'attachement parental et scolaire. L'attachement parental est toutefois plus déterminant, puisque l'impact de ce lien sur le comportement antisocial a fait l'objet de nombreuses études et recherches. Parmi celles-ci, l'étude de Brendgen et al. (2001), qui examine le rôle des parents dans le développement du comportement antisocial, conclut que les jeunes recevant peu de supervision ou de soutien parental sont plus susceptibles de s'adonner à des actes de violence ultérieurs.

Dans le même sens, Brannigan et al. (2002) démontrent que les contacts familiaux positifs et le soutien familial ne sont pas liés aux conduites antisociales. Cela montre que l'attachement et le lien familial réduisent considérablement la probabilité de commettre des actes de délinquance chez les jeunes (Chapple, 2003). Quant à l'attachement scolaire, les études qui ont examiné ce type de lien révèlent que les jeunes ayant des comportements violents proviennent essentiellement de classes offrant un faible soutien émotionnel et que, par conséquent, un fort attachement à l'école est associé à une faible conduite offensive (Sprott, 2004, 2005).

L'engagement est une seconde notion de base de la théorie. Selon Queloz (1989), il s'agit d'un investissement de soi, conscient et calculé, en temps et en énergie personnelle, dans une voie conformiste. Le jeune qui s'engage dans une ligne d'action conformiste est censé, selon Hirschi (1969), être guidé par le principe de réalité et donc capable de comparer les risques liés à un quelconque engagement dans des activités déviantes (Queloz, 1989).

Le troisième élément du lien social décrit par la théorie est lié à l'implication du jeune dans des activités conformes aux normes sociales. Il s'agit en fait d'une forme d'absorption totale dans des activités socialement conventionnelles, comme les études ou les clubs sportifs. La théorie suggère qu'avec cette implication, il ne reste plus de temps au jeune pour envisager ou commettre des actes de violence (Queloz, 1989).



Le dernier concept concerne la croyance du sujet dans les valeurs et normes communes. En effet, chaque société possède un système de valeurs communément acceptées et reconnues. Cependant, les croyances individuelles à l'égard de ces valeurs varient d'une personne à l'autre. De ce point de vue, Hirschi (1969, cité par Queloz, 1989, p. 201) estime que moins un individu croit en ces valeurs, moins sa conviction de respecter les règles de la société sera forte. Par conséquent, il est plus probable qu'il transgresse ces règles.

Avec ces notions de base, la théorie du contrôle social, telle que conçue par Hirschi et testée à travers de nombreuses études et recherches, suggère que le comportement antisocial découle d'un faible lien avec des groupes prosociaux tels que la famille et l'école (Hirschi, 1969). En revanche, un fort lien social avec ces deux institutions empêche ce type de comportement (Hindelang, 1973 ; Kempf, 1993 ; Krohn et Massey, 1980). À ce sujet, Hawkins et Weis (1985) estiment que ces deux institutions constituent d'importantes unités de socialisation qui devraient être au centre de tout effort de prévention.

5.2.2.2 La théorie de l'apprentissage social

Adaptée de la théorie de l'apprentissage social du psychologue américain Bandura (1969), la nouvelle version de cette théorie, développée principalement par Burgess et Akers (1966), a largement dominé le champ de la criminologie pour plusieurs raisons. D'abord, cette nouvelle conception combine les principes de plusieurs approches telles que le conditionnement opérant de Skinner et l'association différentielle de Sutherland. Ensuite, la théorie offre une explication exhaustive du problème de l'acquisition, du maintien et de la modification des comportements délinquants (Montegiani, 2017).

Si la théorie du contrôle social dépasse la question de la manière dont se développe le lien social à travers les deux unités de socialisation mentionnées par Hirschi (Hawkins et Weis, 1985), la théorie de l'apprentissage social n'ignore pas cette question, car le point central qu'elle traite concerne le processus par lequel un comportement, quel qu'il soit, est appris et maintenu (Akers, 1977 ; Akers et al., 1979 ; Burgess et Akers, 1966).

Dans le même sens, Catalano et al. (1996) soulignent que la théorie de l'apprentissage social identifie le processus de développement des comportements juvéniles. La théorie soutient que les individus apprennent une conduite déviante de la même manière qu'une conduite non déviante (Brauer et Tittle, 2012).



En ce qui concerne la conduite déviante, Akers (1966) montre que la probabilité qu'un individu s'engage dans un comportement déviant augmente, et la probabilité de sa conformité aux normes diminue, lorsqu'il s'associe avec des personnes qui commettent des comportements criminels, s'expose personnellement ou symboliquement à des modèles déviants ou criminels saillants, lorsqu'il considère ces modèles comme désirables ou justifiés, et enfin, lorsqu'il reçoit plus de récompenses que de punitions en rapport avec la conduite déviante.

Selon Brauer et Tittle (2012), quatre concepts de base peuvent être discernés dans cette affirmation : l'association différentielle, le renforcement différentiel, la modélisation, et enfin la définition. En effet, l'association différentielle fait spécifiquement référence à l'influence sociale. Dans ce contexte, Hawkins et Weis (1985) notent que la théorie de l'apprentissage social suggère que l'association d'un jeune avec des pairs délinquants peut conduire à des comportements antisociaux. Ce constat est en accord avec les résultats de nombreuses études qui confirment un lien direct entre la délinquance et l'influence des pairs délinquants (Elliott et al., 1982).

Le second concept de base est celui du « renforcement différentiel », qui signifie, selon Akers (1998, p.67), « l'équilibre des récompenses et des punitions anticipées ou actuelles qui suivent ou sanctionnent le comportement ». Selon cette approche, le comportement est appris lorsqu'il est suivi d'une récompense (renforcement positif) et non appris lorsqu'il n'est pas récompensé ou est puni (renforcement négatif) (Hawkins et Weis, 1985). Le renforcement est donc un élément essentiel de la théorie de l'apprentissage social, car il permet de prédire le comportement. Ainsi, dans un contexte social, un éventuel renforcement ou une punition déterminera si le jeune adopte un comportement conforme ou criminel (Akers, 1998 ; Hawkins et Weis, 1985). Une idée similaire est soulevée par Hawkins et al. (2003), qui estiment que la théorie de l'apprentissage social suggère que l'acquisition du comportement se produit principalement à travers le renforcement et la punition subis par le sujet.

À côté de ces deux concepts de base en théorie de l'apprentissage social, c'est-à-dire le renforcement et l'association, il faut noter deux autres concepts mentionnés par Montegiani (2017) : la définition et l'imitation. La question de la définition provient essentiellement de la théorie de l'association différentielle. Elle signifie que le jeune, lorsqu'il est associé à un modèle criminel, adopte une définition cognitive favorable aux comportements déviants (Brauer et Tittle, 2012).



Les définitions apparaissent, selon de nombreux auteurs, comme des stimuli comportementaux facilitant des conduites déviantes, dès lors que l'individu perçoit une récompense présumée pour ces conduites, ou bien comme des stimuli inhibiteurs, si la personne perçoit un risque de punition et finit par s'abstenir (Burgess et Akers, 1966 ; Akers, 1985). Dans ce contexte, Akers (1998) souligne l'importance des définitions, car elles agissent comme des stimuli discriminatifs qui identifient la nature du comportement selon qu'il soit récompensé ou puni.

Le dernier concept de la théorie est celui de la modélisation. En effet, la modélisation se réfère au concept de l'imitation, intégré par Akers à partir des théories de l'apprentissage cognitif initiées par Bandura (1977). Selon Akers (1998), l'imitation est un mécanisme d'apprentissage qui se caractérise par la modélisation du comportement à partir des actions d'autrui et de leurs conséquences.

D'après cette approche, le comportement du jeune reflète les récompenses et punitions anticipées, qu'elles soient apprises directement via le conditionnement opérant ou par le biais de l'imitation, en observant les expériences des autres (Brauer et Tittle, 2012). Dans le même sens, Akers et Jensen (2006) soulignent que l'imitation signifie que l'engagement du jeune dans une conduite dépend de l'observation directe ou indirecte de comportements similaires ainsi que des conséquences qui en découlent.

5.2.2.3 La théorie de l'association différentielle

La théorie de l'**association différentielle**, telle qu'initiée et développée par les chercheurs Cressey (1953), Matsueda (1982, 1988), Matza (1969), et Sutherland (1947, 1970, 1973), constitue une troisième base théorique intégrée dans le modèle de développement social. Cependant, la formulation finale de cette approche revient à Sutherland (1947), qui est considéré par de nombreux auteurs comme le véritable fondateur de la théorie. En effet, la théorie de l'association différentielle s'inscrit dans le cadre des théories de la déviance culturelle (Akers, 1996) et représente, selon Defleur et Quinney (1966), le courant dominant de la criminologie sociologique, car elle est vue par les criminologues comme une formulation sociologique des théories générales des causalités des crimes (Cressey, 1952).

Selon Defleur et Quinney (1966), la théorie de l'association différentielle repose sur neuf propositions qui en forment les bases. Scarpitti et al. (2009) résument ces propositions comme



suit : premièrement, tout comportement criminel est appris. Deuxièmement, le comportement criminel est appris en interaction avec autrui, selon un processus de communication. Troisièmement, l'apprentissage du comportement criminel se produit au sein de groupes de personnes intimes. Quatrièmement, l'apprentissage du comportement comprend à la fois les techniques pour commettre un crime et la direction spécifique des motifs, des pulsions, des rationalisations et des attitudes. Cinquièmement, la direction spécifique des motifs et des motivations est apprise à partir des définitions que l'individu accorde aux codes légaux, en fonction de si ces définitions sont favorables ou défavorables. Sixièmement, une personne devient délinquante en raison d'un excès de définitions favorables à la violation de la loi par rapport aux définitions défavorables à cette violation. Septièmement, l'association différentielle varie selon la fréquence, la durée, la priorité et l'intensité. Huitièmement, le processus d'apprentissage de la criminalité, ainsi que des modèles anticriminels, implique tous les mécanismes requis dans tout apprentissage. Finalement, bien que le comportement criminel soit une expression des besoins et des valeurs générales, il ne peut être expliqué uniquement par ces besoins et valeurs, car les comportements non criminels sont aussi une expression des mêmes besoins et valeurs.

Plusieurs remarques peuvent être tirées de ces propositions. D'abord, le comportement délinquant est acquis et non inné. Sur ce point, Sutherland et al. (1992) précisent que l'individu ne peut développer de conduites agressives s'il ne possède aucune connaissance criminelle ou s'il ne se met pas en contact avec des gens criminels. Dans le même sens, Cressey (1952) affirme que la théorie de l'association différentielle postule que la criminalité est un phénomène social qui se produit essentiellement à travers l'apprentissage social. Ainsi, le contact avec des modèles de comportement délinquant ou criminel reste une condition nécessaire à la criminalité.

Ensuite, le concept de définition demeure fondamental en théorie, tout comme dans la théorie de l'apprentissage social. Si les définitions en théorie de l'apprentissage social sont apprises via le renforcement qui s'opère dans le processus de socialisation (Akers, 1996), en théorie de l'association différentielle, les définitions peuvent être considérées comme une perception internalisée des comportements à partir de l'entourage de l'individu. Cette perception, qu'elle soit favorable ou défavorable aux violations de la loi, détermine, selon Akers et Jensen (2006), les attitudes face aux actes de délinquance. C'est dans ce même contexte que



Sutherland (1947) précise que la motivation de l'individu et sa direction sont apprises à partir des définitions qu'il attribue aux codes légaux comme favorables ou défavorables.

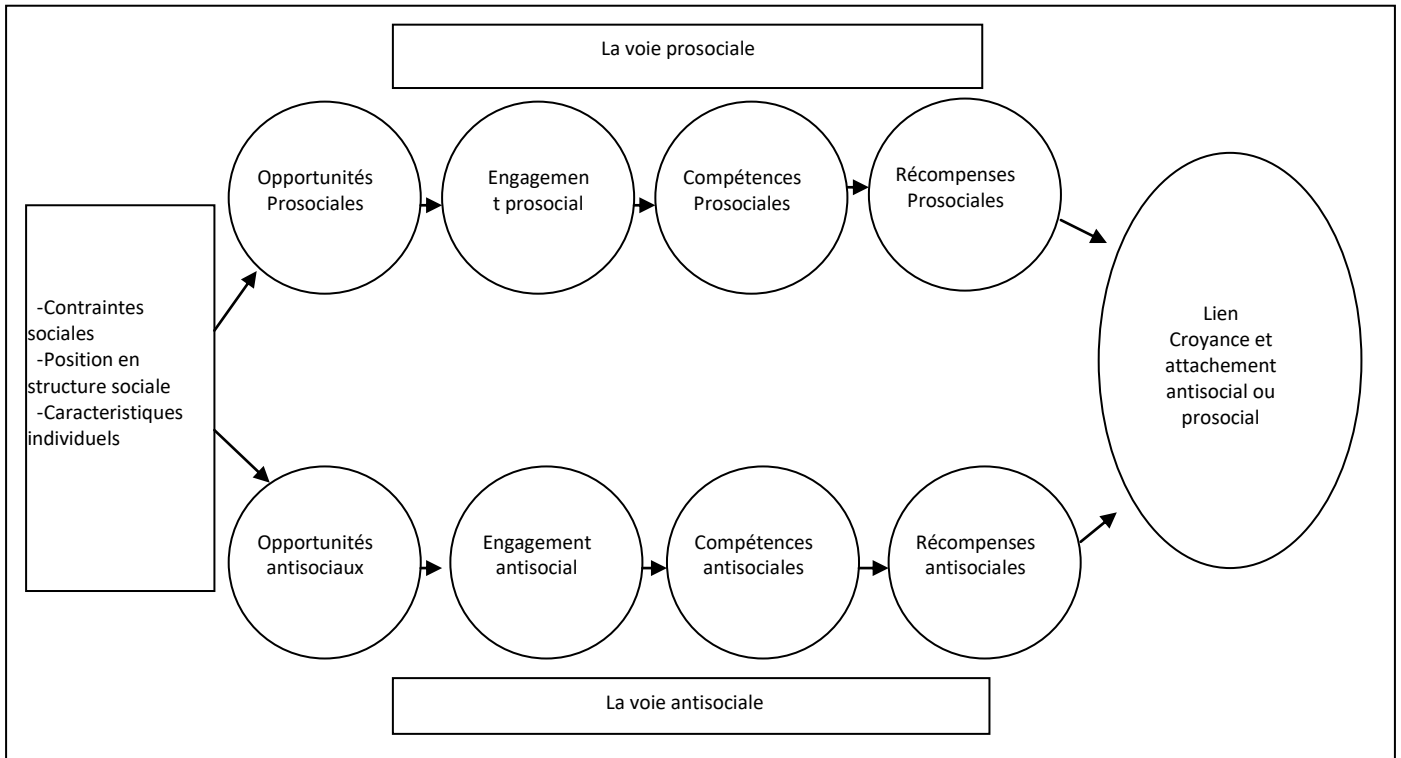
Finalement, nous pouvons ajouter une dernière remarque concernant le concept d'interaction, qui reste une condition nécessaire pour l'apprentissage du comportement en théorie de l'association différentielle. Cet apprentissage se réalise, selon Hawkins et Brian (2003), via l'interaction d'un individu en processus de communication avec un groupe intime et comprend aussi bien les techniques pour commettre des crimes que la direction spécifique des motivations, des conduites, des rationalisations et des attitudes (Cressey, 1952).

5.3 Le processus de développement du comportement.

Comme nous l'avons noté, le modèle de développement social intègre trois approches théoriques : la théorie de contrôle social, la théorie de l'apprentissage social et la théorie de la différenciation sociale. Ces approches sont intégrées pour décrire le processus causal et médiateur supposé prédire le comportement tout au long du développement de l'individu (Hawkins et al., 2003 ; Catalano et Hawkins, 1996 ; Hawkins et Weiz, 1985 ; Weiz et Hawkins, 1981).

Sur ce point, le modèle de développement social postule un processus développemental similaire pour les deux sortes de conduites, à savoir : les conduites prosociales et les conduites antisociales (Hawkins et al., 2003). À travers ce processus, les unités de socialisation les plus importantes, qui sont la famille, l'école et les pairs, exercent séquentiellement une influence sur le comportement (Hawkins et Weiz, 1985), ce qui conduit le jeune à adopter un type spécifique de conduite. Nous présentons ci-après une figure qui représente ce processus tel qu'il est décrit par le modèle, suivie d'une description plus détaillée.



Figure I : processus de développement social (Cambron et al. 2018)

Comme le démontre la figure, deux voies générales sont spécifiées par le modèle : l'une trace le processus qui encourage le comportement prosocial et l'autre, celui qui encourage le comportement antisocial (Catalano et al., 1996). Dans les deux cas, nous pouvons observer que le modèle décrit quatre variables de socialisation semblables. Ces variables établissent un lien social entre l'individu et l'unité de socialisation (Cambron et al., 2018) et concernent les éléments suivants : premièrement, la perception d'opportunités pour des conduites prosociales ou antisociales ; deuxièmement, l'engagement avec un groupe antisocial ou prosocial ; troisièmement, les compétences sociales, émotionnelles et cognitives qui augmentent l'engagement ; et finalement, la perception de récompenses pour l'interaction avec le groupe de socialisation (Cambron et al., 2018).

Selon cette logique, l'attachement et l'engagement du jeune aux unités de socialisation prosociales ou antisociales dépendent en premier lieu de la nature des opportunités, de l'engagement et des récompenses perçues par le sujet (Cambron et al., 2018). Cet engagement mène le jeune à adopter les croyances de l'unité à laquelle il est lié, ce qui favorise un type spécifique de comportement qui prend normalement la nature de ces croyances, selon qu'elles soient prosociales ou antisociales (Catalano et Hawkins, 1996).



La figure montre aussi que le processus de développement du comportement est affecté par trois facteurs exogènes : la position dans la structure sociale, par exemple l'âge, la race, le genre ; les facteurs constitutionnels individuels, qui comprennent le tempérament et l'intelligence ; et enfin, les contraintes externes telles que les normes et les comportements standards du contexte social du sujet (Hawkins et al., 2003).

Ces facteurs exogènes ont démontré une grande capacité à prédire le comportement antisocial, selon de nombreux auteurs tels que Gottfredson et Hirschi (1990), Dishion et al. (1991), Wasserman et al. (2003), Loeber et Stouthamer-Loeber (1998), Moffitt et al. (2011) et Herrenkohl et al. (2001), et ce, dans la mesure où ils exercent une influence sur la perception des opportunités pour s'engager avec un tel groupe, sur les compétences pour interagir, mais aussi sur les récompenses perçues pour l'interaction (Catalano et Hawkins, 1996).

5.3.1 La voie prosociale

Selon Hawkins et al. (2003), la voie prosociale du modèle de développement social spécifie comment le processus protecteur de l'opportunité, de l'engagement, du développement des compétences et du renforcement, ou des récompenses pour des conduites prosociales, établit des liens prosociaux et des croyances ou normes qui permettent la prévention et la protection contre le comportement antisocial.

En effet, la perception de l'opportunité de participer à des activités prosociales est le premier construit de la voie prosociale (Catalano et al., 1996). Ces activités, qui proviennent essentiellement de la famille et de l'école, deux sphères de socialisation incontournables dans le modèle de développement social (Hawkins et al., 2003), permettent le développement des compétences qui seront récompensées par le groupe de socialisation. Un tel processus de développement permet la formation d'un lien prosocial qui prend naturellement trois formes, selon Hawkins et Weiz (1985) : l'attachement à l'unité de socialisation, l'engagement dans des lignes d'actions conformes à celles de l'unité, et la croyance en ses valeurs.

L'attachement à l'unité de socialisation est le résultat direct de l'interaction et de l'engagement du jeune dans les activités prosociales du groupe. Ce lien de causalité paraît conforme aux fondements de la théorie du contrôle social, mais aussi avec les travaux behavioristes, notamment ceux de Bandura (1977) et Festinger (1964). Ces travaux postulent, selon Catalano et al. (1996), que le changement de comportement (dans ce cas, l'engagement)



peut précéder le changement d'attitude (l'attachement). Ces mêmes auteurs concluent que l'interaction et l'engagement restent deux variables antécédentes au développement d'attachements prosociaux.

De la même façon, l'engagement du jeune dans des lignes d'actions prosociales issues des groupes prosociaux auxquels il est affilié dépend du degré d'interaction et d'engagement positivement renforcé au sein du groupe (Catalano et al., 1996). Toutefois, la perception de renforcement favorisée par le sujet est affectée par deux facteurs : le premier concerne le niveau des compétences appliquées durant l'interaction ou l'engagement, tandis que le second est lié à la disponibilité des récompenses assurées par l'environnement (Hawkins et Weiz, 1985). Dans tous les cas, il est supposé que l'engagement dans des lignes d'action prosociales provient essentiellement de l'interaction et de l'engagement qui sont renforcés positivement par le groupe de socialisation (Conger, 1976 ; Conger, 1980 ; Hundleby, 1986).

La croyance en les valeurs du groupe prosocial, qui se conforme à la croyance en la validité morale des lois et des normes des conduites sociales, est affectée par le degré d'attachement et d'engagement aux activités et aux individus prosociaux (Catalano et al., 1996). Ces croyances sont considérées comme une forme d'internalisation des normes de comportement favorisée par des personnes et des groupes auxquels le jeune est lié. Selon Catalano et al. (1996), ces mêmes auteurs réalisent que ces normes ou standards deviennent une partie du système de valeurs du jeune et que, par conséquent, cela lui permet de discerner les activités et les conduites qui sont acceptées par la société, car ces normes sont supposées guider le comportement à travers les contextes sociaux et les périodes développementales (Hawkins et al., 2003).

L'établissement du lien prosocial entre l'individu et l'agent de socialisation permet d'affecter le comportement, et ce, à travers la création d'un contrôle informel sur les conduites futures. Ce genre de contrôle empêche le comportement déviant à travers l'établissement d'un standard conforme à celui des groupes prosociaux (Catalano et al., 1996). Dans le même sens, Hawkins et al. (2003) et Hawkins et Weiz (1985) soutiennent l'hypothèse selon laquelle le développement des liens sociaux avec les groupes prosociaux augmente les croyances individuelles en ordre moral, ce qui permet de prévenir les comportements antisociaux.



5.3.2 La voie antisociale.

Les mêmes construits qui forment le processus prosocial, à savoir l'opportunité, l'engagement, les compétences engagées et le renforcement, constituent également le processus antisocial et s'opèrent, selon Hawkins et al. (2003), comme un prédicteur de risque. La logique reste donc la même dans la mesure où le comportement antisocial dépendrait fondamentalement de la nature antisociale du processus engagé avec l'agent de socialisation auquel l'individu est confronté.

La perception des opportunités d'engagement avec un groupe antisocial augmente l'interaction antisociale, faute de quoi la personne ne peut interagir avec un tel groupe (Catalano et al., 1996). Cela montre que les opportunités demeurent le premier procédé pour toute interaction antisociale ultérieure. Plus le jeune perçoit d'opportunités pour une interaction antisociale, plus son engagement est favorisé (Hawkins et al., 2003). Dans ce contexte, les recherches effectuées sur les prédicteurs de délinquance confirment cette corrélation postulée par le modèle du développement social, c'est-à-dire entre l'association avec des groupes antisociaux et l'engagement des individus dans des activités antisociales telles que les crimes et les abus de drogues (Brook et al., 1990 ; Dembo et al., 1979 ; Elliott et al., 1985).

Les compétences engagées et favorisées suite à l'engagement actif au sein du groupe affectent le degré auquel ces compétences sont récompensées et renforcées (Hawkins et al., 2003 ; Catalano et al., 1996). Ce renforcement, tel qu'adapté à partir de la théorie de l'apprentissage social et conceptualisé dans le modèle de développement social, joue un rôle important dans l'acquisition et l'apprentissage du comportement déviant (Akers et al., 1979).

Selon Hawkins et al. (2003), la perception du renforcement ou des récompenses suite à l'interaction avec le groupe antisocial est supposée créer un lien avec ce genre de groupe, développer des normes favorables aux comportements antisociaux et, par la suite, engager des conduites antisociales. Dans ce contexte, l'attachement et l'engagement demeurent des formes principales du lien antisocial et sont susceptibles de prédire le comportement antisocial (Catalano et al., 1996). Cette hypothèse paraît conforme avec la recherche d'Agnew (1991), qui démontre l'association entre l'attachement aux amis délinquants, y compris le temps passé avec eux et le sentiment de fierté qu'il éprouve en leur compagnie, et l'engagement dans des actes de délinquance.



D'une manière générale, le modèle de développement social décrit une voie antisociale basée essentiellement sur l'attachement et l'engagement de l'individu dans des lignes d'action antisociales renforcées par l'agent de socialisation antisocial avec qui le sujet développe une relation. Cet attachement et cet engagement permettent l'appropriation des normes antisociales et des croyances en valeurs antisociales (Catalano et al., 1996). En résumé, trois facteurs semblent essentiels au développement de comportements antisociaux : la perception de récompenses pour un engagement antisocial, l'attachement et l'engagement dans des lignes d'action antisociales, et finalement, la croyance en valeurs antisociales de l'agent de socialisation (Catalano et al., 1996 ; Hawkins et al., 2003).



Chapitre 6 : proposition de programme d'intervention préventive.

Introduction

Nous consacrons cette dernière partie de notre ouvrage à une proposition de programme d'intervention préventive qui peut être mis en place dans le contexte scolaire et ce, pour empêcher le développement des conduites antisociales. Rappelons que les programmes d'intervention préventive se sont intensifiés ces dernières décennies, principalement dans les pays anglo-saxons. Cette intensification est due, selon de nombreux chercheurs, au taux croissant de travaux de recherche à travers le monde qui soulèvent la nécessité de promouvoir l'implantation de programmes de prévention contre les comportements antisociaux le plus tôt possible (Garcia et al., 2019).

Les programmes effectués jusqu'à présent varient nettement selon qu'ils soient précoces ou primaires. Les programmes précoces, pour rappel, regroupent l'ensemble des stratégies d'intervention cherchant en premier lieu à identifier les prédélinquants ou les jeunes avec un haut niveau de risque de délinquance, pour ensuite essayer de corriger leurs tendances comportementales (Weiz et Hawkins, 1981). Il s'agit pratiquement d'une correction des conduites antisociales à travers l'intervention préventive.

Dans ce contexte, la revue effectuée par Garcia et al. (2019) fait état d'une multitude de programmes d'intervention adoptant une telle perspective, c'est-à-dire celle de la correction du comportement antisocial observé chez l'enfant ou l'adolescent, à travers une sorte de rééducation et de coaching amenant à une modification des conduites jusqu'à ce qu'elles soient plus acceptables au sein de la société (Garcia et al., 2019). Toutefois, la question liée à l'efficacité de ce genre d'intervention fait toujours débat. Si les résultats affichent une certaine efficience, voire une certaine efficacité, cela n'empêche pas de noter quelques lacunes.

D'abord, le caractère multidimensionnel de ce genre de programmes pose problème au niveau de l'implantation, notamment lors du recrutement et de la rétention des participants (Hester et al., 2003 ; Hester et Kaiser, 1998 ; Ikeda et al., 2001), du suivi du programme et du maintien de la fidélité du traitement (Ikeda et al., 2001 ; Prinz et Miller, 1991). Ce dernier critère reste pourtant crucial pour l'évaluation, la comparaison et la diffusion de traitements efficaces (Dumas et al., 2001 ; Moncher et Prinz, 1991). Il fait généralement référence à la démonstration qu'une manipulation expérimentale est menée comme prévu, ce qui pourrait



garantir que chacun de ses volets d'intervention soit fourni de manière comparable à tous les participants au fil du temps.

Autre lacune recensée concerne l'objet même de l'intervention, à savoir le comportement déviant. Sur ce point, Garcia et al. (2019) constatent que le fait de focaliser l'intervention sur la modification des troubles de comportement en conduites acceptables ne permet pas de repenser le sens, la fonction et la logique des comportements déviants. De plus, le concept sur lequel se concentre l'intervention n'est pas entièrement délimité, ce qui impacte les mesures effectuées dans certaines recherches d'intervention (Barnes et al., 2014 ; Fagan et al., 2014, cité par Garcia, 2019, p. 376).

Si la plupart de ces programmes focalisent l'attention sur un comportement à problème unique, sur la réduction du risque, et s'adressent seulement à quelques facteurs de risque durant une période développementale particulière (Catalano et al., 2003), les programmes d'interventions primaires, dans une perspective inverse, se focalisent davantage sur une approche globale centrée à la fois sur les facteurs de risque et les facteurs de protection issus de l'ensemble des sphères de socialisation, ce qui permet d'empêcher les occurrences initiales de la délinquance chez les jeunes (Hawkins et Weiz, 1985).

Dans ce contexte, le projet Raising Healthy Children, que nous prenons pour cadre de référence dans la conception du programme d'intervention, présente une forme d'intervention préventive globale qui cherche à réduire le comportement antisocial et à renforcer les conduites prosociales (Catalano et al., 2003). L'objectif à long terme de ce programme est d'améliorer le succès académique et de prévenir un certain nombre de comportements problématiques tels que l'usage de drogues, les grossesses précoces, la violence, la délinquance et le décrochage scolaire (Haggerty et al., 1998).

Ce programme est multi facette et conçoit une intervention individuelle mais aussi auprès des deux importantes sphères de socialisation, à savoir l'école et la famille, dans une optique de renforcement des facteurs de protection et de diminution des facteurs de risque liés aux conduites antisociales (Catalano et al., 2003). Théoriquement, le programme est basé sur le modèle de développement social (Catalano et Hawkins, 1996 ; Haggerty et al., 1998 ; Catalano et al., 2003). L'évaluation des résultats de son implantation affiche des changements prometteurs chez les participants exposés aux interventions expérimentales (Haggerty et al., 1998), y compris l'amélioration des compétences académiques et de l'attachement à l'école,



ainsi que des compétences sociales, avec une baisse significative des comportements antisociaux chez les élèves participants (Cambron et al., 2018 ; Catalano et al., 2003).

Nous présentons dans les parties suivantes une description détaillée des composantes d'un programme d'intervention préventive inspiré de la conception du programme Raising Healthy Children. Il s'agit en fait d'un programme constitué essentiellement d'un ensemble de stratégies d'intervention ciblant des adolescents encore scolarisés, particulièrement ceux et celles qui présentent un risque accru de s'adonner aux conduites antisociales.

6.1 L'intervention individuelle.

6.1.1 Formation en compétences socio-émotionnelles et cognitives

L'intervention individuelle consiste à soumettre les jeunes à des formations de base en compétences socio-émotionnelles et cognitives. Le terme « compétences sociales et émotionnelles » signifie tous les aspects des compétences fonctionnelles considérées graduellement comme étant cruciaux pour le développement, l'emploi et le bon fonctionnement des individus dans la société (Chernyshenko et al. 2018). En d'autres termes, il s'agit des caractéristiques « non cognitives » de la personnalité qui se réfèrent aux compétences relationnelles, appelées en anglais « soft skills », par opposition aux habiletés cognitives et aux connaissances techniques ou spécialisées, « hard skills » (Brunllo et Schlotter, 2011; Kautz et al. 2014).

Les compétences cognitives, de leur part, se réfèrent au processus cyclique de l'assimilation et de l'accommodation, lesquels indiquent que les individus peuvent manipuler leurs expériences personnelles, organiser et adapter leurs réflexions afin de guider leurs comportements (Piaget, cité par Sun et Hui, 2012, p. 1). Parmi ces compétences, la littérature aborde davantage le concept de « processus cognitif » pour ses effets remarquables sur le comportement. Sur ce point, Sun et Hui (2012) réalisent que les processus cognitifs, tels que la métacognition, les styles cognitifs d'autorégulation, les compétences cognitives de réflexion, le raisonnement et l'analyse de problèmes, peuvent affecter la performance, la résolution de problèmes et la prise de décision chez les individus.

Toutefois, le contraste entre les compétences sociales et émotionnelles d'une part et les compétences cognitives d'autre part ne doit pas donner l'impression que ces deux types de compétences ne sont pas inter-reliés. Les études effectuées par Cattell (1987) ont montré que



ces compétences sont davantage interconnectées ; par exemple, le fait d'avoir l'esprit ouvert ou d'avoir une approche active en matière d'apprentissage reste un prérequis important pour le développement et l'amélioration des capacités cognitives innées. Dans le même sens, Chernyshenko et al. (2018) réalisent que les compétences sociales et émotionnelles sont fondamentalement dépendantes des compétences cognitives telles que la perception, la mémoire et le raisonnement. Elles sont interconnectées dans une interaction dynamique, ce qui signifie que le développement de l'un implique forcément le développement de l'autre.

Partant de ce principe, l'intervention ciblera davantage les compétences sociales et émotionnelles et prendra pour stratégie l'intervention « apprentissage social et émotionnel ». Il s'agit en fait d'un processus qui englobe une variété de compétences socio-émotionnelles (Chung et McBride, 2015). Ces compétences comprennent à la fois : la conscience de soi, l'auto-gestion, la conscience sociale, la gestion relationnelle et la prise de décision responsable (Zins et al., 2007). L'objectif d'un tel processus est d'inculquer aux élèves les compétences suivantes : reconnaître et gérer leurs émotions, prendre les bonnes décisions, se comporter avec éthique et responsabilité, se soucier des autres, développer des relations positives et éviter les conduites négatives (Elias, 1997, cité par Chung et McBride, 2015).

Le protocole de la stratégie consiste à inculquer ces compétences à travers une pédagogie basée sur l'expérience de la vie courante. Cette expérience permettra de favoriser l'opportunité de mettre en pratique les compétences ciblées dans un contexte qui engage des personnes et des besoins réels issus de l'environnement des élèves (Chung et McBride, 2015). Elle prend donc la forme d'une activité de conception, de discussion et de mise en place d'un projet à caractère social couvrant quatre étapes de réalisation. Nous présentons ci-après le protocole de l'intervention, incluant les activités mises en place et les compétences visées.



Tableau I : la stratégie de prévention : formation aux compétences émotionnelles et sociales

- Les prédictors visés : la rébellion / l'interaction avec des pairs antisociaux / les compétences sociales et la croyance en ordre moral.
- Public ciblé : les adolescents participants

L'étape	la stratégie	les activités	compétence visée	
Recherche	Recherche et immersion dans un domaine d'intérêt	les participants recherchent, rédigent et discutent avec empathie une question d'intérêt social. sujet proposé : pauvreté de certains élèves ; causes, conséquences, circonstances...	la conscience sociale	la conscience de soi
Conception	conception et développement d'un projet de service	les participants conçoivent un plan possible et structuré pour apporter un changement à la question soulevé : fixer objectifs, organiser le travail, cibler les personnes, associations, donateurs..à interpeler etc	gestion des relations / l'auto-gestion	
Action	l'apprentissage par expérience via le service auprès autrui	Les participants exécutent le plan de l'expérience et s'exposent à différentes opportunités de pratiquer leurs compétences dans la vie courante	la prise de décision responsable	
Réflexion	évaluation et débriefing de l'expérience	les participants évaluent leur projet, y compris les points forts, et les défis rencontrés, le changement obtenu. L'évaluation se termine par une célébration de succès parcouru..	la prise de décision responsable	

Adapté à partir de : Chung, S., et McBride, A. M. (2015).



6.1.2 Formation sur la résistance (compétence de refus)

Dans un deuxième temps, les adolescents recevront une formation sur les compétences de reconnaissance et de résistance aux influences sociales, ainsi que sur le recours aux solutions alternatives. Cette intervention s'inspire du programme appelé « Here's looking at you 2000 » (Kim et al., 1993) tel qu'envisagé par Hawkins et al. (2003) pour la prévention des problèmes de santé mentale, des crimes et de l'utilisation de drogues, ainsi que pour la promotion du fonctionnement positif des jeunes.

Le programme initial est conçu spécialement pour prévenir la consommation de drogues chez les adolescents à travers un enseignement centré sur « l'entrée aux drogues » et véhicule le message « non à la consommation de drogues » (Kim et al., 1993). L'évaluation de ses résultats, effectuée par Kim et al. (1993), a démontré un impact positif sur les attitudes des participants par rapport au refus de la consommation de drogues. De même, la version envisagée par Hawkins et al. (2003) a montré un effet significatif sur la criminalité et la consommation de drogues à l'âge de 21 ans.

Cette version, dont nous nous inspirons pour les stratégies de notre intervention, cible le développement de la compétence de résistance (ou de refus) chez les jeunes, non seulement face à « l'entrée aux drogues », mais également à toute influence sociale pouvant engager le jeune dans des problèmes de comportement tels que les crimes et l'utilisation de substances, y compris le tabac, l'alcool et d'autres drogues (Hawkins et al., 2003). Cette intervention consiste à inculquer aux élèves quatre habilités fondamentales pour le développement de la compétence de refus, et ce, à travers des activités de réflexion, de rédaction et de discussion.



Tableau II : la stratégie : formation sur les compétences de reconnaissance et de résistance aux influences sociales et sur le recours aux solutions alternatives

- Prédicteurs visés : l'attitude favorable au comportement antisocial.
- Public ciblé : les adolescents participants

Étape	Stratégie	Activités	Compétences visées
1	Recherche	les adolescents recherchent, rédigent et discutent toute influence sociale pourrait engager un problème de comportement	Reconnaître les influences sociales pour s'engager dans problèmes de comportement
2	Discussion	les adolescents discutent ces influences : causes, circonstances, conséquence sur soi, sur la vie scolaire..	Identifier les conséquences du problème de comportement
3	Suggestion	Les adolescents suggèrent des solutions alternatives pour éviter le problème	générer et suggérer des alternatives positives
4	Généralisation	Les adolescents chercheront à généraliser leurs solutions dans un rapport et le partager avec d'autre	inviter des pairs à joindre les alternatives

Compétences de refus

Adapté à partir de : Hawkins et al. (2005)



6.1.3 L'apprentissage coopératif

Très utilisée dans les contextes éducatifs pour promouvoir l'inclusion, l'engagement actif et la résolution de problèmes en groupe, l'apprentissage coopératif est une méthode pédagogique où les élèves travaillent ensemble en petits groupes pour atteindre un objectif commun. Contrairement à l'apprentissage traditionnel, où les élèves travaillent individuellement, cette approche encourage l'interaction et la collaboration entre les membres du groupe, où chaque élève a un rôle spécifique et contribue activement au succès du groupe.

Cette méthode repose sur un certain nombre de principes, parmi lesquels nous pouvons citer : la tâche commune, c'est-à-dire que tous les membres du groupe travaillent sur un même objectif et non pas sur des objectifs différents ; la responsabilité individuelle des membres, où chacun d'eux est responsable de sa part de travail et du succès du groupe ; et le principe de l'interdépendance positive, car les membres du groupe ont toujours besoin les uns des autres pour réussir les travaux. Nous pouvons également citer l'interaction face à face, ce qui permet d'encourager de meilleurs échanges entre les membres du groupe, et enfin, le principe des compétences sociales, c'est-à-dire que le travail de coopération vise en premier lieu l'apprentissage des compétences, comme par exemple, les élèves apprennent à communiquer, à écouter, à résoudre des conflits et à prendre des décisions en groupe (Johnson et Johnson, 2009). De tels principes permettront naturellement le développement des compétences sociales, l'amélioration de la compréhension grâce à l'échange d'idées et une motivation accrue à apprendre. Cela peut aussi favoriser un sentiment de responsabilité partagée et renforcer les compétences de communication.

Dans le cas de notre programme d'intervention, l'apprentissage coopératif vise l'attachement à l'école, l'influence positive des pairs prosociaux et la reconnaissance du développement personnel des élèves (Hawkins et al., 2007). De tels objectifs nécessitent en premier lieu de favoriser l'interaction des jeunes avec des pairs prosociaux à l'école. À ce titre, la stratégie « apprentissage coopératif » consiste à former des petits groupes d'apprentissage hétérogènes constitués d'élèves ayant de différentes habilités et de différentes connaissances (Hawkins et al., 2003).



L'objectif est de faire en sorte que les élèves apprennent ensemble un contenu pédagogique. Ainsi, l'atteinte de l'objectif individuel dépendra forcément du succès des autres. Ceci encouragera les élèves à se motiver mutuellement et à donner le meilleur d'eux-mêmes

Tableau III : Protocole de réalisation d'un apprentissage coopératif

- Predicteurs ciblés : attachement aux pairs prosociaux et croyance en ordre moral
- Public ciblé : les adolescents participants

Etape	stratégie	activité	Compétences visées	
1	Apprendre ensemble	Les participants seront engagés en petit groupe hétérogène et choisiront un thème sur quoi ils travailleront collectivement	Développement du processus cognitif/ des relations interpersonnelles positives/ estime de soi	Interaction, attachement aux pairs prosociaux et croyance en ordre moral
2	puzzle	Le thème choisi sera réparti en sous thème, chaque élève prendra en charge de réaliser une partie	Engagement actif en apprentissage	
3	Groupe investigation	Les participants apprennent à partager les difficultés rencontrés, les pistes suivie pour en dépasse, à coordonner les activités, échanger les idées sur le l'avancement, et apprennent à travailler ensemble pour la rédaction du rapport de groupe	comportement Prosocial / développement des attitudes scolaire/ résolution de problème	
4	Puzzle II	Chaque membre de groupe partage sa propre production avec les autres groupes	Développement personnel/ relations amicales	

Adapté à partir de Bossert, S. T. (1988).



6.2 L'intervention auprès de la famille.

La famille joue un rôle crucial dans la prévention des conduites antisociales, notamment en fournissant un environnement stable et des pratiques parentales cohérentes. Les parents qui adoptent un style parental basé sur la chaleur, la supervision adéquate et des règles claires contribuent à réduire les comportements à risque chez leurs enfants. Selon Patterson et al. (1992), un contrôle parental laxiste et des modèles de comportements antisociaux au sein de la famille augmentent considérablement le risque que les enfants adoptent ces comportements. Ainsi, des stratégies comme la surveillance active des activités des enfants et des interactions positives avec eux sont essentielles pour prévenir la déviance.

De plus, la qualité des relations familiales a un impact direct sur le développement social et émotionnel des enfants. Les familles où règne une communication ouverte et des relations affectueuses offrent aux jeunes un soutien émotionnel qui peut les protéger contre les influences externes négatives, comme la délinquance. Dans ce contexte, l'étude effectuée par Dishion et McMahon (1998) sur les programmes de prévention visant l'amélioration des compétences parentales a montré, d'une manière générale, une réduction significative des comportements antisociaux chez les jeunes, soulignant ainsi l'importance de l'engagement familial dans la prévention des troubles du comportement.

Le point crucial à retenir est donc la nécessité pour les parents d'avoir une perception et une connaissance suffisantes des bonnes pratiques parentales qui conduisent à la prévention des conduites antisociales de leurs enfants. C'est la raison pour laquelle l'intervention implantée prendra la forme de sessions de formation destinées aux parents des élèves participant à notre programme de prévention. L'objectif est de former les parents sur la meilleure gestion du processus de socialisation de leurs enfants au sein de la famille (Haggerty et al., 1998). La compétence visée par cette intervention reste donc la capacité à développer une gestion familiale proactive, voire une gestion de socialisation familiale efficace.

Selon Hawkins et Weiz (1985), ce genre de formation est bénéfique à différentes étapes du développement social des enfants. En effet, le fait d'implanter des sessions de formation parentale sur la bonne manière de gérer la socialisation des enfants favorise la prévention de la violence, dans la mesure où elles permettent de développer des compétences liées à une



gestion familiale efficace, ce qui impacte positivement l'attachement enfants-famille et améliore l'efficacité du contrôle familial.

6.2.1 Gestion proactive de la famille.

Cette stratégie consiste à former les parents sur la communication efficace comme une partie incontournable d'une meilleure gestion familiale. Elle permet de créer un environnement où chaque membre de la famille se sent écouté, compris et respecté. Une communication saine favorise la résolution des conflits, renforce les liens familiaux et contribue au bien-être émotionnel de chacun. Elle favorise aussi le renforcement des relations familiales, la gestion des conflits, une meilleure éducation des enfants, le renforcement de la cohésion familiale, et d'autres aspects.

Les parents recevront donc une formation sur la nécessité d'établir et de maintenir une communication saine avec leurs enfants, une communication qui concerne non pas seulement les faits de la socialisation, mais également toutes les idées, les ressentis et les valeurs que les familles peuvent partager avec leurs enfants (Hawkins et Weiz, 1985). À côté de la communication, les parents seront aussi formés sur les compétences de base en interaction efficace et sur l'écoute empathique (Patterson et al., 1973).

Un deuxième volet de l'intervention consiste à proposer aux parents un atelier sur les attentes et les sanctions. Cet atelier s'inspire de l'intervention appelée « Catch Them Being Good », laquelle cherche à former les parents sur la gestion et l'identification des comportements désirables et non désirables, sur la définition claire des attentes concernant les comportements des enfants, et finalement sur la nécessité de garantir un feedback positif face aux comportements désirables, ainsi que de modérer les conséquences négatives de ceux indésirables (Hawkins et al., 2007).

Au niveau de cette dernière intervention, Hawkins et Weiz (1985) réalisent que la définition claire et consistante des attentes et l'adoption de sanctions modérées, équitables et impartiales, qui n'impliquent aucun rejet ou exclusion, permettent de favoriser l'attachement familial et d'améliorer le contrôle familial. Les ateliers parentaux ne manqueront donc pas d'assister les parents sur les meilleures pratiques de discipline, y compris le recours au renforcement positif, et le développement des croyances en ordre moral via la modélisation des comportements respectueux des lois (Hawkins et Weiz, 1985).



Tableau IV : formation sur la gestion proactive

- Prédicteurs visés : faible gestion familiale / conflit familiaux / attachement à la famille
- Public ciblé : les parents

Etape	La stratégie	Les activités	Compétences visées
1	Communication efficace	<p>Session de formation sur la communication effective à propos des idées, sensations, et des valeurs avec des jeux de rôles par exemple :</p> <p><i>Ice breaking</i> : chaque participant reçoit un concept et doit le dessiner sans mots, les autres devinent le concept ensuite discuter l'importance d'être clair dans la communication</p> <p><i>S'exprimer</i> : formez des paires. Un parent joue le rôle de l'enfant et l'autre celui du parent. Le parent doit répondre de manière empathique et constructive à une émotion forte exprimée par l'"enfant" (colère, tristesse, frustration). Alternez les rôles. Puis discuter des difficultés rencontrées et de l'importance d'écouter activement.</p>	Communiquer efficacement
2	Attentes et sanctions consistantes et claires	<p>Session de formation sur la nécessité de développer des attentes claires et adopter des sanctions modères inclusive n'impliquant aucun rejet ou exclusion par exemple Proposez des extraits vidéo ou des exemples de situations où un parent utilise une forme d'exclusion ou de rejet comme méthode de discipline (par ex. ignorer complètement l'enfant ou l'isoler longtemps). Les participants discutent de l'impact émotionnel de ces pratiques sur les enfants.</p>	Définir des attentes claires et des sanctions modérées

Gestion proactive et attachement

Adapté à partir de Hawkins et weiz (1985), Hawkins et al. (2007), Haggerty et al. (1998)



6.2.2 Formation aux opportunités et récompenses

Comme nous pouvons le lire dans la littérature, le fait d'offrir des opportunités d'engagement prosocial au sein de la famille est un élément crucial dans la prévention des comportements antisociaux. Des actions telles que l'entraide, la coopération et le respect des autres restent des modèles d'opportunités parmi d'autres qu'il faudra offrir aux enfants dès leur jeune âge. Cela leur permettra de développer et renforcer des valeurs positives, de s'approprier des modèles de comportement social, d'améliorer le sentiment d'appartenance et d'acquérir des compétences sociales variées.

De même, en ce qui concerne les récompenses, les études effectuées sur les pratiques éducatives basées sur la récompense des conduites prosociales ont démontré un impact positif de la récompense sur les comportements des jeunes et permettent ainsi de mieux prévenir la violence (Dodge, K.A., Dishion, T.J., & Lansford, J.E., 2006). Des études ont également montré que les parents qui combinent des attentes claires, un soutien émotionnel et des récompenses sont plus efficaces dans la prévention des comportements antisociaux chez leurs enfants (Baumrind, D., 1996 ; Kazdin, A.E., 2005). Le lien entre les récompenses et l'attachement familial est aussi étudié dans la littérature. À ce sujet, Hawkins et Weiz (1985) constatent que plus il y a d'opportunités et de récompenses, plus il y a d'attachement, et moins il est probable que le jeune s'adonne à la délinquance.

L'ensemble de ces études souligne donc l'importance d'assurer des récompenses familiales au profit des enfants pour encourager les comportements prosociaux, renforcer les liens familiaux et, finalement, prévenir les comportements antisociaux. Les récompenses, lorsqu'elles sont utilisées de manière appropriée, favorisent un développement émotionnel sain et des relations sociales positives.

Conformément à ces données encourageantes, le second contenu des sessions de l'intervention auprès de la famille a pour objet : opportunités d'engagement prosocial et récompenses pour engagement. Il s'agit en fait de former les parents sur la nécessité d'offrir aux enfants des opportunités d'engagement dans des activités familiales prosociales, d'une part, et de prévoir, d'autre part, des récompenses marquées par de l'affection, de l'encouragement et du soutien face à cet engagement.



Tableau V : formation sur l'opportunité et récompenses

- Prédicteurs visés : opportunités d'engagement prosocial et récompenses à l'engagement prosocial
- Public ciblé : les familles

Etape	La stratégie	Les activités	Compétences visées	
1	opportunités	<p>Session de formation sur l'utilité de prévoir plus d'opportunité d'engagement aux activités familiales prosociales cette formation peut être assisté par des activités comme :</p> <p>Brainstorming : amener les parents à réfléchir aux activités pro sociales qu'ils peuvent organiser au sein de leur famille</p> <p>Atelier de planification, aider les parents à planifier des activités diverses...</p>	Offrir les opportunités d'engagement prosocial	Gestion proactive et attachement
2	Récompenses	<p>Session de formation sur la nécessité de prévoir des récompenses face à l'engagement prosocial aux activités prosociales ex :</p> <p>Conduire les parents à classer les différentes formes de récompenses (matérielles, symbolique, en fonction de leurs efficacité</p> <p>Emmener les parents à élaborer un calendrier des moments où ils feront un suivi des conduites pour s'assurer de la régularité des renforcements</p> <p>Soulever un débat sur les récompenses matérielles et non matérielles et porter des exemples concrets....</p>	Récompenser l'engagement prosocial	



6.3 L'intervention auprès de l'école.

L'intervention scolaire regroupe l'ensemble des stratégies qui sont d'ordre purement pédagogique. Il s'agit en fait d'implanter et de pratiquer de nouvelles méthodes d'enseignement. Ces pratiques seront centrées davantage sur l'élève et non sur l'enseignant. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui ne garantissent en aucun cas le succès de tous les élèves (McPartland et McDill, 1977, cité par Hawkins et Weiz, 1985, p. 86), l'implantation de ces nouvelles méthodes, appelées aussi méthodes actives, permet à tous les élèves de vivre le succès académique sans compromettre les normes standardisées de réussite (Hawkins et Weiz, 1985).

Deux éléments majeurs forment ces nouvelles méthodes pédagogiques. Il s'agit notamment de la gestion proactive de la classe et de l'enseignement interactif (Haggerty et al., 1998 ; Hawkins et al., 2003). L'implantation de ce genre de méthodes a démontré un résultat significatif au niveau de la réduction des facteurs de risque tels que les comportements antisociaux précoces, l'échec scolaire et le faible engagement à l'école (Haggerty et al., 1998). Dans le même sens, Catalano et al. (2002) constatent que l'implantation des stratégies actives a démontré une efficacité au niveau de la réduction des risques académiques (tels que l'échec scolaire) et des conduites agressives précoces, d'une part, et l'amélioration des facteurs de protection que présentent les élèves.

À côté de ces nouvelles méthodes pédagogiques, l'intervention scolaire comporte des stratégies relatives au volet opportunités et récompenses. Ces stratégies pédagogiques, complémentaires aux méthodes d'enseignement actives, ciblent l'ensemble des élèves et plus particulièrement ceux participant au programme d'intervention. L'ensemble des élèves aura donc à percevoir plus d'opportunités d'engagement dans des actions prosociales, au même titre que des reconnaissances et des récompenses face à leur engagement actif (Hawkins et al., 2003).



6.3.1 Stratégies d'enseignement interactif

L'enseignement interactif est une méthode d'apprentissage et d'activités communicationnelles à travers lesquelles les élèves sont engagés dans un processus d'apprentissage et de réflexion sur ce qu'ils connaissent et ce qu'ils pensent (Giorgdze et Dgebuadze, 2017). Généralement, la stratégie de l'enseignement et de l'apprentissage interactif est utilisée pour développer et améliorer la résilience et le bien-être des élèves (Senthamarai, 2018).

Selon Hawkins et Weiz (1985), l'approche générale de ce genre d'enseignement implique la spécification claire des objectifs pédagogiques qui correspondent à un niveau de maîtrise cognitive que l'élève devrait normalement démontrer. L'objectif est de promouvoir, d'une part, la pensée critique et réflexive, la recherche et l'évaluation des compétences qui conduisent le jeune à se comporter positivement, et de favoriser le bien-être et la sécurité, d'autre part (Senthamarai, 2018).

L'autre objectif visé par la méthode de l'enseignement interactif concerne le succès académique et l'engagement des jeunes à l'école, à travers un certain nombre de stratégies telles que la motivation des élèves à apprendre, la répartition des objectifs en petites étapes, la présentation claire d'informations, la modélisation de l'utilisation des compétences enseignées, etc. (Hawkins et al., 2007). Toutefois, notre focalisation sera centrée davantage sur les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour faire engager les élèves. Il s'agit notamment des stratégies suivantes : brainstorming, penser, jumeler et partager, sessions de buzz, et enfin, processus d'incidents (Senthamarai, 2018).



Tableau VI : la stratégie enseignement interactif

- Prédicteurs visés : échec scolaire / faible engagement à l'école
- Public ciblé : les participants et les pairs à l'école

L'étape	stratégie	activité	Compétences visées	Succès académique et engagement scolaire
1	Brainstorming	Former des sessions group autour d'un domaine spécifique, le but étant de générer de nouvelles pensées ou idées propre à ce domaine	Apprendre à se rassembler et de générer de nouvelles idées	
2	Penser, jumeler et partager	Etablir un problème / question puis jumeler les élèves deux par deux et laisser leur le temps pour penser à une conclusion. Chaque élève devrait exprimer la conclusion à sa propre manière	S'engager, communiquer et retenir plus d'information	
3	session de Buzz	Les participants se réunissent en groupes de session pour discuter un seul sujet. Au sein de chaque groupe, chaque élève apporte ses réflexions et ses idées. Encouragez la discussion et la collaboration entre les étudiants au sein de chaque groupe ; chacun doit apprendre des contributions et des expériences des autres.	Discuter, collaborer et apprendre à partir l'expérience et la contribution d'autrui	
4	processus d'incident	Engager les élèves dans la réflexion autour d'un réel problème qui engage des personnes réelles, le but est de chercher de solution faisable	Apprendre comment résoudre un problème de la vie courante	

Adapté à partir de : Senthamarai, S. (2018)



6.3.2 La gestion proactive.

La gestion proactive de la classe permet la prévention des problèmes de comportements avant qu'ils ne se produisent (Hawkins et Weiz, 1985), et ce, à travers l'établissement d'un environnement approprié au sein de la classe, un environnement qui favorise l'apprentissage d'une part, et qui conduit les élèves à se comporter positivement, ce qui minimise les perturbations des activités scolaires (Hawkins et al., 2003).

Selon Cooper et Scott (2017, cité par Nagro et al., 2018, p. 1), cet environnement inclut les routines, le planning, l'arrangement physique et la relation élève-enseignant. L'ensemble de ces éléments marque considérablement la dynamique d'apprentissage, alors qu'un environnement négatif, marqué par une interaction défectueuse au sein de la classe, impacte négativement tous les élèves (Nelson et Roberts, 2000). Il est donc légitime de recourir à une gestion de classe.

Plusieurs critères doivent être mis en place pour une gestion efficace. Simonsen et al. (2008) les ont répartis en cinq particularités essentielles : la prévisibilité physique et pédagogique, des attentes claires, un engagement actif et observable, des stratégies continues pour répondre aux comportements appropriés, et enfin, des stratégies continues pour répondre aux comportements inappropriés. Tous ces critères peuvent être garantis à travers la stratégie proactive, laquelle intègre dans le processus de scolarisation tant la gestion des comportements que l'approche pédagogique (Nagro et al., 2018).

L'une des stratégies les plus répandues consiste à implanter un système de routines en classe réparties en quatre grandes catégories. Il s'agit notamment du système de réponses globales, qui est susceptible d'augmenter l'opportunité de donner des réponses, de l'intégration du mouvement pour favoriser la persistance d'apprentissage, de l'utilisation de supports visuels pour améliorer la compréhension, et enfin, d'intégrer des opportunités de choix pour les élèves afin de promouvoir la détermination personnelle, l'indépendance et la confiance (Nagro et al., 2018).

Nous présentons dans le tableau suivant les stratégies et les activités mises en place pour chacune d'elles.



Tableau VII : la gestion proactive de la classe

- Prédicteurs visés : échec scolaire / faible engagement à l'école
- Public cibles : les élèves participants et les pairs.

Stratégie	Le contenu	Objectif et compétence visé	
système de réponses globales	Fournir de forte opportunité pour donner réponse aux élèves et de forte probabilité de questionnement à travers les méthodes (verbale ou non verbales) telles que : - réponse du choral ou bien - les cartes réponses	Promouvoir l'engagement et compréhension,	Succès et engagement scolaire
Intégration du mouvement	Intégrer le mouvement dans l'enseignement : -durant le cours pour aider à mémoriser étapes ou concept -pour communiquer le niveau de compréhension/ -pour pointer, tracer, ou représenter un concept...	Augmenter l'endurance de l'apprentissage, performer le comportement positif et promouvoir le succès	
Stratégies visuelles	Implanter un planning visuel permettant aux élèves de bien s'organiser, prévoir mais aussi d'atténuer leur anxiété. ce planning fournit une représentation visuelle des programmes majeurs pour la journée en cours	Performer l'apprentissage, et la compréhension Prévisibilité, organisation, évitement d'anxiété	
Choix d'élève	Laisser les élèves choisir un élément spécifique de la leçon sur laquelle ils vont focaliser l'élève notera ce point pour l'autorégulation laisser le choix du processus d'apprentissage et la manière de production	Performer l'authenticité d'apprentissage Indépendance et confiance Comportement perturbateur réduit.	



6.3.3 Opportunités et récompenses

Au même titre que les opportunités et récompenses familiales, les opportunités et récompenses dans le contexte scolaire jouent un rôle crucial dans la prévention des conduites antisociales, dans la mesure où les environnements scolaires qui offrent aux élèves des opportunités de s'engager dans des activités constructives (comme des projets scolaires, des clubs, des sports ou des activités artistiques) leur permettent de canaliser leur énergie de manière positive. Cela leur permet de se sentir valorisés et impliqués.

De même, les récompenses, qui prennent généralement la forme de renforcement positif, jouent un rôle important. Des pratiques telles que l'éloge, l'encouragement et la reconnaissance faites par les parents renforcent le sentiment d'accomplissement des enfants, améliorent leurs compétences sociales et émotionnelles, et leur permettent de percevoir de la valorisation et de l'estime, ce qui contribue à promouvoir la prévention des conduites antisociales, comme le montrent de nombreuses études (Hawkins et al., 1992 ; Catalano et Hawkins, 1996).

Les dernières stratégies qui seront mises en place concernent l'implantation d'opportunités d'engagement prosocial au sein de la classe et la prévision de récompenses face à cet engagement. Selon Hawkins et al. (2003), offrir aux participants des opportunités d'interaction avec des élèves prosociaux et de participation à des activités prosociales est susceptible d'augmenter les interactions et les engagements des participants dans des actions prosociales.

Dans ce contexte, les participants disposeront d'un bloc d'opportunités d'engagement dans des activités parascolaires et choisiront eux-mêmes parmi les activités disponibles (exemples : club sportif, culturel, environnemental). L'objectif est que le participant perçoive la disponibilité de l'opportunité, d'une part, et que l'opportunité corresponde à ses intérêts personnels, d'autre part (Catalano et Hawkins, 1996).

En réponse, les participants devront percevoir des récompenses pour leur engagement actif. Ces récompenses doivent couvrir, selon Catalano et al. (1996), l'ensemble des conduites émotionnelles, cognitives et comportementales favorisées par les élèves, ce qui permet d'améliorer les renforcements perçus par ces élèves participants.



Tableau VIII : la stratégie opportunités et récompenses

- Prédicteurs ciblés : Opportunités d'engagement prosocial et Récompenses
- Public ciblé : les participants.

Etape	La stratégie	Les activités	Compétences visées	
1	opportunités	<p>Les élèves recevront plus d'opportunités d'engagement et de participation aux activités prosociaux à l'école.</p> <p>Exemple d'opportunité a mettre en place :</p> <p>Clubs scolaires : Clubs de débat, de musique, de théâtre ou de sciences, qui offrent aux élèves un espace pour développer leurs compétences, leurs passions et des relations positives avec leurs pairs.</p>	Percevoir les opportunités d'engagement prosocial	Gestion proactive et attachement
2	Récompenses	<p>Prévoir des récompenses, des feedback positifs face à l'engagement prosocial nous pouvons aussi prévoir des récompenses symboliques comme certificats de reconnaissance : Délivrer des certificats ou des diplômes pour récompenser les comportements prosociaux comme la coopération, l'assiduité, le respect des règles, ou l'aide apportée à un camarade.</p> <p>Tableau d'honneur : Incrire les noms des élèves qui se distinguent par leur comportement ou leurs efforts académiques sur un tableau affiché dans un lieu visible de l'école.</p>	Percevoir les Récompenses l'engagement prosocial	



Conclusion

Tout au long de cet ouvrage, nous avons présenté en détail le concept de comportement antisocial. Nous l'avons défini, exposé le processus de son développement, ses formes, ainsi que ses facteurs de risque et de protection. Bref, nous avons établi une conception exhaustive de ce concept, qui devrait désormais prendre sa part dans les recherches sur la déviance juvénile au Maroc. Nous avons également proposé une perspective de traitement de ce type de conduite, qui n'est pas basée sur le contrôle, mais plutôt sur la prévention anticipée des comportements antisociaux pouvant se manifester chez les jeunes adolescents.

De telles réflexions nous ont permis d'investiguer une nouvelle pratique pour le traitement de ces conduites, alternative à celle du contrôle qui s'applique jusqu'à présent sous différentes formes (détention, conseil de discipline, etc.) mais sans résultats concluants, puisque nous constatons toujours des cas de récidive et une propagation des comportements violents dans la société. Cette nouvelle pratique concerne l'application de la prévention à travers des programmes préventifs qui se sont accrus ces dernières années un peu partout dans le monde. D'ailleurs, le modèle que nous avons proposé s'inspire d'une perspective de prévention anglo-saxonne à laquelle nous avons apporté quelques adaptations pour qu'il soit conforme à la culture locale. Nous avons également choisi de partir du contexte scolaire, car, comme nous l'avons soulevé dans l'ouvrage, une prévention à l'école s'étend nécessairement à toute la société.

Conformément au postulat de départ de la prévention, qui estime que toute intervention préventive basée sur une approche proactive permet d'empêcher les comportements antisociaux avant qu'ils ne se produisent, et compte tenu des études empiriques de grande envergure qui ont montré des résultats encourageants dans la prévention des conduites antisociales, nous pouvons affirmer que l'implantation de programmes préventifs dans le milieu scolaire fonctionne et nous permettra certainement de réduire la probabilité de survenue d'actes antisociaux.

Les efforts de prévention doivent donc au moins cibler les trois volets : individuel, éducatif et familial. Au niveau individuel, des stratégies telles que la formation en compétences socio-émotionnelles et cognitives, la formation sur la résistance ou la compétence de refus, ainsi que l'apprentissage coopératif, permettent de renforcer l'attachement aux pairs prosociaux et les croyances en ordre moral d'une part, et de réduire d'autre part des prédicteurs tels que la



rébellion, l'attitude favorable au comportement antisocial et l'interaction avec des pairs antisociaux.

Au niveau familial, les efforts peuvent inclure des stratégies telles que la formation sur la gestion familiale proactive et les formations sur les opportunités et les récompenses familiales. Cela peut affecter positivement les prédicteurs familiaux ciblés, tels que les conflits parentaux, le faible attachement familial, ainsi que les opportunités et récompenses familiales. Bien que la proposition que nous avons avancée n'avait pas tenu compte de la procédure suivie par les organisateurs du modèle initial, qui intègre les « services à domicile », cela n'empêche pas que les futures interventions puissent tirer parti de l'enseignement à distance, en fonction de la disponibilité des parents.

Finalement, les futurs efforts peuvent prendre de nouvelles mesures éducatives, voire de nouvelles méthodes pédagogiques d'enseignement avec les apprenants, telles que l'enseignement interactif et la gestion proactive de la classe. De telles méthodes permettront certainement d'influencer de manière significative les attitudes agressives qui peuvent s'observer chez certains adolescents, notamment via le renforcement des prédicteurs de protection tels que les opportunités et les récompenses, d'une part, et la diminution des prédicteurs de risque liés à l'échec scolaire et au faible engagement à l'école, d'autre part.

Il est important de noter que les efforts ne doivent pas s'arrêter à ce trio, mais doivent également intégrer le volet communautaire, à l'image des modèles de prévention réussis qui adoptent une perspective plus large que celle que nous avons développée. Pour cela, des actions communautaires supplémentaires doivent également faire partie des politiques de prévention, bien que ces actions puissent parfois être difficiles à mettre en place. Il est essentiel qu'il y ait une politique publique qui se concentre sur des stratégies préventives, telles que la lutte contre la pauvreté, l'analphabétisme, la précarité, et l'accès facile à l'alcool.



Sommaire

PREFACE	4
AVANT-PROPOS	6
INTRODUCTION GENERALE	8
PARTIE 1 : LE COMPORTEMENT ANTISOCIAL, REFLEXIONS SUR LE CONCEPT	11
CHAPITRE 1 : DE LA SOCIETE A L'ECOLE	12
1.1 LE COMPORTEMENT ANTISOCIAL : UN PROBLEME SOCIETAL ?	12
1.2 LE TRAITEMENT DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL: UN VRAI DEFI ?	14
1.3 L'ECOLE : UN CONTEXTE DE PREVENTION ?	17
CHAPITRE 2 : LE CONCEPT	20
2.1 DEFINITION	20
2.2 PREVALENCE ET L'AGE D'APPARITION	23
2.2.1 <i>La prévalence des comportements antisociaux</i>	24
2.2.2 <i>L'âge d'apparition des comportements antisociaux</i>	27
2.3 PREDICTEURS DE COMPORTEMENT ANTISOCIAUX	28
2.3.1 <i>Facteurs de risque</i>	30
2.3.1.1 Facteurs de risque individuels.	33
2.3.1.2 Facteurs de risque familiaux	35
2.3.1.3 Facteurs de risque lié à l'école.	37
2.3.1.4 Facteur de risque lié à la communauté	39
2.3.2 <i>Les Facteurs de protection</i>	41
2.3.2.1 Facteurs de protection individuels.	44
2.3.2.2 Facteurs de protection liés à la famille	46
2.3.2.3 Facteurs de protection associés à l'école.	48
2.3.2.4 Facteurs de protection associée à la communauté	50
CHAPITRE 3 : LES COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX SCOLAIRES	53
3.1 FORMES DE COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX SCOLAIRES	53
3.2 COMPORTEMENT ANTISOCIAUX SCOLAIRES ET COMORBIDITE.	56
3.3 LES CONSEQUENCES DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL SCOLAIRE	57
3.3.1 <i>Conséquences sur les élèves</i>	59
3.3.2 <i>Conséquences sur les enseignants</i>	60
3.3.3 <i>Conséquences sur l'environnement scolaire</i>	62
PARTIE 2 : LA PREVENTION DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL, PERSPECTIVES ET ISSUES	64
CHAPITRE 4 : LA PREVENTION	65



4.1	NOTION DE LA PREVENTION	65
4.2	L'EMERGENCE DE LA PREVENTION	68
4.3	TYPLOGIE DE LA PREVENTION	70
4.3.1	<i>La prévention précoce</i>	70
4.3.2	<i>La prévention primaire</i>	73
CHAPITRE 5 : LES PROGRAMMES D'INTERVENTION PREVENTIVE		77
5.1	LE DEVELOPPEMENT DES PROGRAMMES PREVENTIFS	77
5.1.1	<i>Premiers efforts de prévention</i>	77
5.1.2	<i>Études d'efficacité</i>	79
5.1.3	<i>Problème de généralisation des programmes à l'échelle globale</i>	81
5.2	MODELE THEORIQUE DE PREVENTION : LE MODELE DE DEVELOPPEMENT SOCIAL	84
5.2.1	<i>Définition du modèle</i>	84
5.2.2	<i>Les bases théoriques du modèle</i>	86
5.2.2.1	La théorie du contrôle social	86
5.2.2.2	La théorie de l'apprentissage social	88
5.2.2.3	La théorie de l'association différentielle	90
5.3	LE PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DU COMPORTEMENT.....	92
5.3.1	<i>La voie prosociale</i>	94
5.3.2	<i>La voie antisociale</i>	96
CHAPITRE 6 : PROPOSITION DE PROGRAMME D'INTERVENTION PREVENTIVE		98
INTRODUCTION		98
6.1	L'INTERVENTION INDIVIDUELLE	100
6.1.1	<i>Formation en compétences socio-émotionnelles et cognitives</i>	100
6.1.2	<i>Formation sur la résistance (compétence de refus)</i>	103
6.1.3	<i>L'apprentissage coopératif</i>	105
6.2	L'INTERVENTION AUPRES DE LA FAMILLE	107
6.2.1	<i>Gestion proactive de la famille</i>	108
6.2.2	<i>Formation aux opportunités et récompenses</i>	110
6.3	L'INTERVENTION AUPRES DE L'ECOLE	112
6.3.1	<i>Stratégies d'enseignement interactif</i>	113
6.3.2	<i>La gestion proactive</i>	115
6.3.3	<i>Opportunités et récompenses</i>	117
CONCLUSION		119
LES REFERENCES		123



Les références

- Aarons, G. A. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: The Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental health services research*, 6(2), 61-74.
- Abram, K. M., Teplin, L. A., McClelland, G. M., & Dulcan, M. K. (2003). Comorbid psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of general psychiatry*, 60(11), 1097-1108
- Abramovay, M. & M. Rua (2005), *Violences in Schools. Concise Version*, Brasilia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (unesco)
- Acquaviva, E., Ellul, P., & Benarous, X. (2018). Variations in Pathways Into and Out of Antisocial Behavior From the Perspective of Developmental Psychopathology. In *Understanding Uniqueness and Diversity in Child and Adolescent Mental Health* (pp. 3-23). Academic Press.
- Akers, R. L. (1977). *Deviant behavior: A social learning approach*. Belmont, CA: Wadsworth
- Akers, R. L. (1996). Is differential association/social learning cultural deviance theory?. *Criminology*, 34(2), 229-247.
- Akers, R. L. (1998) *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*. Boston: Northeastern University Press
- Akers, R. L. et Jensen, G. F. (2006). The empirical status of social learning theory of crime and deviance: The past, present, and future. *Taking stock: The status of criminological theory*, 15, 37-76.
- Akers, R. L., & Cochran, J. K. (1985). Adolescent marijuana use: A test of three theories of deviant behavior. *Deviant Behavior*, 6(4), 323-346.
- Akers, R. L., Krohn, M., Lanza-Kaduce, L., & Radosevich, M. (1979). Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review*, 44, 636-655.
- Ampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). "Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy." *Science*, 277(5328), 918-924.
- Arthur, M.W.; Hawkins, J.D.; Pollard, J.A; Catalano R.F. & Baglioni, A.J Jr.(2002) Measuring Risk and Protective Factors for Use, Delinquency, and Other Adolescent Problem Behaviors : The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation Review* 26 (6) 575-601
- Ayers, C. D., Williams, J. H., Hawkins, J. D., Peterson, P. L., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (1999). Assessing correlates of onset, escalation, descalation, and desistance of delinquent behavior. *Journal of Quantitative Criminology*, 15,277–306
- Baheiraei, A., Soltani, F., Ebadi, A., Cheraghi, M. A., Foroushani, A. R., & Catalano, R. F. (2016). Psychometric properties of the Iranian version of 'Communities That Care Youth Survey'. *Health promotion international*, 31(1), 59-72.



- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnes, TN., Smith, SW. Miller MD.(2014). School based cognitive behavioral intervention in the treatment of aggression in the United states: a meta analysis. *Agress violent behave* (19) 311-21
- Baum, C. G., & Forehand, R. (1981). Long term fol low-up assessment of parent training by use of multiple outcomes measures. *Behavior Therapy*, 12, 643-652.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Berger, K. S. (2003). *The developing person through childhood and adolescence* (6th ed.). Worth Publishers
- Bertucci, M. M. (2006). Chronique «violences verbales». Violence à l'école: le rôle de la verbalisation des émotions. *Le français aujourd'hui*, (4), 105-110.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitâmes en milieu scolaire*. Paris: Armand-Colin
- Blaya, C. (2010). Les conséquences sur les élèves de la violence à l'école. *Les états généraux de la santé à l'école, fiche thématiques contributions du conseil scientifique.2-4*. Repéré le 18 octobre 2018 à http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/fiches_etatsGx_avril_2010.pdf
[Sorbonne 2010](#)
- Bossert, S. T. (1988). Chapter 6: Cooperative Activities in the Classroom. *Review of Research in Education*, 15(1), 225–250.
- Brannigan, A., W. Gemmell, D. Pevalin and T. Wade. (2002). Self-control and social control in childhood misconduct and aggression: The role of family structure, hyperactivity, and hostile parenting. *Canadian Journal of Criminology*, 44(2), 119–142
- Brauer, J. R., & Tittle, C. R. (2012). Social learning theory and human reinforcement. *Sociological Spectrum*, 32(2), 157-177.
- Brendgen, M., F. Vitaro and F. Lavoie. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(4), 293.
- Briar S, Piliavin I. (1965) Delinquency, situational inducements and commitment to conformity. *Social Problems*;13:25–45
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brook, J. S., Brook, D. W., Gordon, A. S., Whiteman, M., & Cohen, P. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: a family interactional approach. *Genetic, social, and general psychology monographs*.



- Brunello, G., & Schlotter, M. (2011). Non-cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education & training systems.
- Bukobza G. (2011) Rebelliousness. In: Levesque R.J.R. (eds) Encyclopedia of Adolescence. Springer, New York, NY
- Burgess, R. L., & Akers, R. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 4, 128-147.
- Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and psychopathology*, 21(4), 1095–1109
- Cambron, C., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2019). The social development model. *The Oxford handbook of developmental and life-course criminology*, 224-247.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31(6), 871-889.
- Campbell, S. B., Ewing, L. J., Breaux, A. M., & Szumowski, E. K. (1986). Parent-referred problem three-year-olds: Follow-up at school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(4), 473-488
- Capaldi, D. M., & Patterson, G. R. (1996). Can violent offenders be distinguished from frequent offenders: Prediction from childhood to adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2), 206-231.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école: tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et société*, 27(2), 205-225.
- Carra, C., & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de la victimation. In B. Charlot & I.C. Emin (Eds.), *Violence à l'école: Etat des savoirs*, (pp. 61–82). Paris: Armand Colin.
- Catalano et Hawkins, 1996). Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. D., & Abbott, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of drug issues*, 26(2), 429-455.
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin Jr, C. E., Ross, D. A., & Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, 379(9826), 1653-1664.
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin Jr, C. E., Ross, D. A., & Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, 379(9826), 1653-1664.
- Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. D., & Abbott, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of drug issues*, 26(2), 429-455.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143–164
- Catalano, R. F., Oxford, M. L., Harachi, T. W., Abbott, R. D., & Haggerty, K. P. (1999). A test of the social development model to predict problem behaviour during the elementary



school period. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9(1), 39-56.

Catalano, Richard F., and J. David Hawkins. (1996b). "The Social Development Model: A Theory of Antisocial Behavior." In *Delinquency and Crime: Current Theories*, edited by J. David Hawkins. New York: Cambridge University Press. (p. 149–197)

Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Elsevier

Caye, A., Spadini, A. V., Karam, R. G., Grevet, E. H., Rovaris, D. L., Bau, C. H., ... & Kieling, C. (2016). Predictors of persistence of ADHD into adulthood: a systematic review of the literature and meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 25(11), 1151-1159.

Chapple, C.L. (2003). Examining intergenerational violence: Violent role modeling or weak parental controls? *Violence and Victims*, 18(2), 143–162.

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., et Drasgow, F. (2018). "Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Paper*, No173 OECD publishing, Paris

Chung, I. J., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Gilchrist, L. D., & Nagin, D. S. (2002). Childhood predictors of offense trajectories. *Journal of research in crime and delinquency*, 39(1), 60-90.

Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192–200.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-54

Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. J. (2000). Do executive function deficits differentiate between adolescents with ADHD and oppositional defiant/conduct disorder? A neuropsychological study using the Six Elements Test and Hayling Sentence Completion Test. *Journal of abnormal child psychology*, 28(5), 403-414.

Clark, D. W. (1967). A vocabulary for preventive medicine. *Clark, DW & MacMahon, B. Preventive Medicine. Boston, USA: Little, Brown and Company*, 1-18.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, M. A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14(1), 5-33.

Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J. & Streuning, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence—I. Age- and gender-specific prevalence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 34(6), 851-867.

Coie, J. D. (1994). The prevention of violence. In *Keynote address presented at the annual OSEP Project Directors Conference, Washington, DC*.

Conger, R. (1980). Juvenile delinquency: Behavior restraint or behavior facilitation. *Understanding crime: Current theory and research*, 131-142

Conger, R. (1980). Juvenile delinquency: Behavior restraint or behavior facilitation. *Understanding crime: Current theory and research*, 131-142



- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry*, 60(8), 837-844.
- Cressey, D. R. (1952). Application and verification of the differential association theory. *J. Crim. L. Criminology & Police Sci.*, 43, 43-52
- Cressey, D. R. (1952). Application and verification of the differential association theory. *J. Crim. L. Criminology & Police Sci.*, 43, 43-52
- Cressey, DR. (1953) *Other people's money*. The Free Press; New York
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 196-214.
- Cullen, F. T. (1994). "Social Support as an Organizing Concept for Criminology: Presidential Address to the Academy of Criminal Justice Sciences." *Justice Quarterly*, 11(4), 527-559.
- Curotte, D. (2003) *la violence au travail envers les enseignants et les enseignantes : guide de référence : action syndicale, outils d'intervention et de prévention*
- Dadds, M. R., Perry, Y., Hawes, D. J., Merz, S., Riddell, A. C., Haines, D. J., ... & Abeygunawardane, A. I. (2006). Attention to the eyes and fear-recognition deficits in child psychopathy. *The British Journal of Psychiatry*, 189(3), 280-281.
- Dahlberg, L. L., & Potter, L. B. (2001). Youth violence: Developmental pathways and prevention challenges. *American journal of preventive medicine*, 20(1), 3-14.
- Damant, D., Dompierre, J., Jauvin, N., Brisson, L., & Hébert, D. (1997). *La violence en milieu de travail*. CRI-VIFF.
- De Fleur, M. L., & Quinney, R. (1966). A reformulation of Sutherland's differential association theory and a strategy for empirical verification. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 3(1), 1-22
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?*. Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?*. Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2010). Qu'est ce que la violence à l'école ? *Les états généraux de la santé à l'école, fiche thématiques contributions du conseil scientifique*.2-4. Repéré le 18 octobre 2018 à http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/fiches_etatsGx_avril_2010.pdf Sorbonne 2010
- Debarbieux, É., & Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, 123(1), 93-121.
- Debarbieux, E. (2002) *la violence à l'école : querelles des mots et défi politique*. In, Debarbieux et Blaya (EDS) *violence à l'école et politique publique* 41-63
- Dembo, R., Farrow, D., Schmeidler, J., & Burgos, W. (1979). Testing a causal model of environmental influences on the early drug involvement of inner city junior high school youths. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 6(3), 313-336.



- Denno, D. W. (1990). *Biology and violence: From birth to adulthood*. Cambridge University Press
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
- Dishion, T. J., Brennan, L. M., Shaw, D. S., McEachern, A. D., Wilson, M. N., & Jo, B. (2014). Prevention of problem behavior through annual family check-ups in early childhood: Intervention effects from home to early elementary school. *Journal of abnormal child psychology*, 42(3), 343-354.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental psychology*, 27(1), 172-80
- Dodge, K. A. (1993). The future of research on the treatment of conduct disorder. *Development and psychopathology*, 5(1-2), 311-319.
- Dodge, K. A. (1997). Testing developmental theory through prevention trials. *Bienn. Meet. Soc. Res. Child Dev., Apr., Washington, DC*.
- Dodge, K. A. (1997). Testing developmental theory through prevention trials. *Bienn. Meet. Soc. Res. Child Dev., Apr., Washington, DC*.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250(4988), 1678-1683.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions. *Guilford Press*.
- Dodge, K.A. (2001). The science of youth violence prevention. Progressing from developmental epidemiology to efficacy to effectiveness to public policy. *American journal of preventive medicine*, 20 1 Suppl, 63-70 .
- Dumas, J. E., Lynch, A. M., Laughlin, J. E., Smith, E. P., & Prinz, R. J. (2001). Promoting intervention fidelity: Conceptual issues, methods, and preliminary results from the EARLY ALLIANCE prevention trial. *American journal of preventive medicine*, 20(1), 38-47.
- Elliot, D. S. (1994). Serious violent offenders: onset, developmental course, and termination. *Criminology*, 32(1), 1-21.
- Elliott, D. S., Ageton, S. S., & Huizinga, D. (1982). *Explaining delinquency and drug use*. Behavioral Research Inst..
- Elliott, DS.; Huizinga, D.; Ageton, SS. (1985) .*Explaining delinquency and drug use*. Sage; Beverly Hills, Calif.:
- Eyberg, S. M., & Matarazzo, R. G. (1980). Training parents as therapists: A comparison between individual parent-child interaction training and parent group didactic training. *Journal of clinical psychology*, 36(2), 492-499.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, 4(2), 79-100.



- Farrington, D. P. (1994, June). Protective factors in the development of juvenile delinquency and adult crime. In *Sixth scientific meeting of the Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, London*.
- Farrington, D. P. (2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge—The American Society of Criminology 1999 presidential address. *Criminology*, 38(1), 1-24.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (1999). Transatlantic replicability of risk factors in the development of delinquency. *Historical and geographical influences on psychopathology*, 299-329.
- Farrington, D. P., & West, D. J. (1993). Criminal, penal and life histories of chronic offenders: Risk and protective factors and early identification. *Criminal behaviour and mental health*, 3(4), 492-523.
- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Oxford, M. L., & Harachi, T. W. (2002). A test of generalizability of the social development model across gender and income groups with longitudinal data from the elementary school developmental period. *Journal of Quantitative Criminology*, 18(4), 423-439.
- Flynn, R. J. (2008). Communities that care: A comprehensive system for youth prevention and promotion, and Canadian applications to date. *IPC Review*, 2(3), 83.
- Forehand et al., 1982 ; Forehand, R., Rogers, T., McMahon, R. J., Wells, K. C., & Griest, D. L. (1981). Teaching parents to modify child behavior problems: An examination of some follow-up data. *Journal of Pediatric Psychology*, 6(3), 313-322.
- Fortin, L., & Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Behaviora.
- Fortin. (2010) facteurs de risque associés à la violence à l'école. Fiche thématique contributions du conseil scientifique 16-18 repéré le 19 octobre 2018. En ligne http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/fiches_etatsGx_avril_2010.pdf Sorbonne 2010
- Fraser, M. W. (2004). The ecology of childhood: A multi-systems perspective. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood, 2nd ed.* (pp. 1-12). Washington, DC: NASW
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, 2, 13-66.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. Springer Science & Business Media.
- Frick, P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. *Psychology in the Schools*, 41(8), 823-834.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(1), 54-68.



Galand, B., Philippot, P., Buidin, G., & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 83-96.

Garcia M., Rouchy E., Soulet E., Meyer E., Michel G. (2019) de la prevention précoce des conduites antisociales, agressives et delictueuses chez l'enfant et l'adolescent: une revue systematique des programmes d'intervention in *Annales Medico-psychologique* 177; 371-378

Georgieff, M. K. (2007). "Nutrition and the developing brain: nutrient priorities and measurement." *American Journal of Clinical Nutrition*.

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453-469.

Girard, S. A., Laliberté, D., & Dompierre, J. (2002). *La violence au travail en milieu scolaire: portrait d'un phénomène peu connu*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, Direction de santé publique. Document consulté le 19 août 2020 et téléaccessible à l'adresse: <http://www.santecom.qc.ca/BibliothequeVirtuelle/Quebec/289496224X.pdf>

Glaser, R. R., Horn, M. L. V., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2005). Measurement properties of the Communities That Care® Youth Survey across demographic groups. *Journal of Quantitative Criminology*, 21(1), 73-102.

Gottfredson et Hirschi (1990), Gottfredson, Michael R., and Travis Hirschi. (1990) . *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science*, 16(7), 893-926.

Guay, J. P., & de Vries Robbé, M. (2017, December). L'évaluation des facteurs de protection à l'aide de la SAPROF. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 175, No. 10, pp. 894-900). Elsevier Masson.

Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. & Abbott, B. (1998). Description de l'implantation d'un programme de prévention des problèmes de comportement à l'adolescence. *Criminologie*, 31 (1), 25-47.

Haggerty, K. P., Fleming, C. B., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Abbott, R. D. (2006). Raising healthy children: examining the impact of promoting healthy driving behavior within a social development intervention. *Prevention Science*, 7(3), 257.

Haggerty, K., Kosterman, R., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1999). Preparing for the Drug Free Years. *Juvenile Justice Bulletin*.

Hawkins, J. D., & Catalano Jr, R. F. (1992). *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. Jossey-Bass.

Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (1992). "Communities That Care: Action for Drug Abuse Prevention." San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of primary prevention*, 6(2), 73-97.



- Hawkins, J. D., Arthur, M. W., & Catalano, R. F. (1995). Preventing substance abuse From Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention, Volume 19, P 343-427, 1995, Michael Tonry & David P Farrington, eds. *United States*.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, 112(1), 64-105
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 153(3), 226-234.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied developmental science*, 5(4), 225-236.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of Youth Violence. *Juvenile Justice Bulletin*.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(1), 25–31.
- Hawkins, J. D., Pastor, P., Bell, M., & Morrison, S. (1980). A typology of cause-focused strategies of delinquency prevention. *Washington, DC: National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention*.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., Hill, K. G., Kosterman, R., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (2003). Understanding and preventing crime and violence. In *Taking stock of delinquency* (pp. 255-312). Springer, Boston, MA.
- Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano Jr, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 208-217.
- Hawkins, J.D , Smith, B.H., Hill, K.G., Kosterman, R., Catalano, R.F., Abbott, R.D., (2003) Understanding and preventing crime and violence in *Taking Stock of Delinquency: An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies*, edited by Thornberry and Krohn. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, 255-312
- Hawkins, J.D., Farrington, D.P., & Catalano, R.F. (1998). *Reducing violence through the schools*. In *Violence in American Schools: A New Perspective*, edited by D.S. Elliott, B.A. Hamburg, and K.R. Williams. New York, NY: Cambridge University Press, pp. 188–216.
- Hawkins,D.J, Catalano,R. & Haggerty, K. (2007) year one implimantation guide for Raising healthy children implimantation teams SDRG. washington
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., & Pickrel, S. G. (1995). Multisystemic therapy: Bridging the gap between university-and community-based treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(5), 709.
- Henney, J. S. (1976). *Middle-class Adolescents, Social Delinquency, and Social Control Theory* (Doctoral dissertation, University of Washington).



Herrenkohl et al. (2001) Herrenkohl, T. I., Huang, B., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Smith, B. H. (2001). A comparison of social development processes leading to violent behavior in late adolescence for childhood initiators and adolescent initiators of violence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(1), 45-63.

Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of adolescent health*, 26(3), 176-186.

Herrenkohl, T. I., Tajima, E. A., Whitney, S. D., & Huang, B. (2005). Protection against antisocial behavior in children exposed to physically abusive discipline. *Journal of Adolescent Health*, 36(6), 457-465.

Hester, P. P., & Kaiser, A. P. (1998). Early intervention for the prevention of conduct disorder: Research issues in early identification, implementation, and interpretation of treatment outcome. *Behavioral Disorders*, 24(1), 57-65.

Hester, P., Baltodano, H., Gable, R., Tonelson, S., & Hendrickson, J. (2003). Early Intervention with Children at Risk of Emotional/Behavioral Disorders: A Critical Examination of Research Methodology and Practices. *Education and Treatment of Children*, 26(4), 362-381. Retrieved May 13, 2020, from www.jstor.org/stable/42899767

Hill, K. G., Howell, J. C., Hawkins, J. D., & Battin-Pearson, S. R. (1999). Childhood risk factors for adolescent gang membership: Results from the Seattle Social Development Project. *Journal of research in Crime and Delinquency*, 36(3), 300-322.

Hindelang, M. J. (1973). Causes of delinquency: A partial replication and extension. *Social problems*, 20(4), 471-487.

Hindelang, M. J. (1973). Causes of delinquency: A partial replication and extension. *Social problems*, 20(4), 471-487.

Hinshaw, S. P., Lahey, B. B., & Hart, E. L. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and psychopathology*, 5(1-2), 31-49.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press

Horne, A. M., & Sayger, T. V. (1990). *Treating conduct and oppositional defiant disorders in children*. Pergamon.

Hymel, S., & Swearer, S. M., 2015. Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.)

Ikeda et al., 2001 ; Ikeda, R. M., Simon, T. R., & Swahn, M. (2001). The prevention of youth violence: The rationale for and characteristics of four evaluation projects. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(1), 15-21.

Israelashvili, M., & Romano, J. L. (2017). The emergence of prevention science.

Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379



- Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1997). Prevention of conduct disorder through early intervention: A social-communicative perspective. *Behavioral Disorders*, 22(3), 117-130.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (No. w20749). National Bureau of Economic Research.
- Kazdin, A. E. (1987). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kazdin, A. E. (1993). Treatment of conduct disorder: Progress and directions in psychotherapy research. *Development and psychopathology*, 5(1-2), 277-310.
- Kazdin, A. E. (2005).** *Parent Management Training: Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. Oxford University Press.
- Kempf, 1993 ; Kempf, K. L. (1993). The empirical status of Hirschi's control theory. *New directions in criminological theory: Advances in criminological theory*, 4, 143-185.
- Kendziora, K. T., & O'Leary, S. G. (1993). Dysfunctional parenting as a focus for prevention and treatment of child behavior problems. *Advances in clinical child psychology*.15,175-206
- Kim, S., McLeod, J. H., & Shantzis, C. (1993). An outcome evaluation of Here's Looking at You 2000. *Journal of Drug Education*, 23(1), 67-81.
- Kornhauser, R. R. (1978). *Social sources of delinquency: An appraisal of analytic methods*. Chicago, IL: The University of Chicago Press
- Kosterman et al. (2000) Kosterman, R., Hawkins, J. D., Guo, J., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (2000). The dynamics of alcohol and marijuana initiation: patterns and predictors of first use in adolescence. *American journal of public health*, 90(3), 360.
- Krohn, M. D., & Massey, J. L. (1980). Social control and delinquent behavior: An examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly*, 21(4), 529-544.
- Lamboy, B. (2005). Pour une prévention précoce du trouble des conduites: une revue. *Devenir*, 17(2), 153-170.
- Le Blanc et Bouthilier, 2003).
- Lejins, P. (1967). The field of prevention. W. Amos & S. Wellford (Eds.) *Delinquency prevention: Theory and practice*
- Lepoutre, D. (1997). *Coeur de banlieue: Codes, rites, et langages*. Odile Jacob.
- Lilly, J. R., Cullen, F. T., & Ball, R. A. (2018). *Criminological theory: Context and consequences*. Sage publications.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2012). Advancing knowledge about direct protective factors that may reduce youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43(1), 2.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Psychology Press.



- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43(2), S8-S23.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and justice*, 20, 145-264.
- Maguin, E., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Hill, K., Abbott, R., & Herrenkohl, T. (1995). Risk factors measured at three ages for violence at age 17–18. *American Society of Criminology*
- Matsueda RL (1988). The current state of differential association theory. *Crime and Delinquency*; 34:277– 306.
- Matsueda, R. L. (1982). Testing control theory and differential association: A causal modeling approach. *American sociological review*, 489-504.
- Matza, D. (1969) *Becoming deviant*. Prentice-Hall; Englewood Cliffs, N.J.
- Mayer G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of applied behavior analysis*, 28(4), 467–478.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of personality and social psychology*, 37(9), 1477.
- McMahon, R. J., & Canal, N. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 67(5), 648-657.
- McMurtry, R., & Curling, A. (2008). *The Review of the Roots of Youth Violence: Literature reviews*. [Government of] Ontario.
- Merle, P. (2007). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, 31(1), 51-62.
- Miller, L. S. (1994). Primary prevention of conduct disorder. *Psychiatric Quarterly*, 65(4), 273-285.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701.
- Montegiani, 2017 Montégiani, C.(2017) L'apprentissage social chez les pirates informatiques Analyse de l'influence des relations d'entraide et de conflit sur le processus d'apprentissage. These non publié.
- Morisset, C. E., Barnard, K. E., Greenberg, M. T., Booth, C. L., & Spieker, S. J. (1990). Environmental influences on early language development: The context of social risk. *Development and Psychopathology*, 2(2), 127-149.
- Morojele, N. K., Flisher, A. J., Muller, M., Ziervogel, C. F., Reddy, P., & Lombard, C. J. (2002). Measurement of risk and protective factors for drug use and anti-social behavior among high school students in South Africa. *Journal of Drug Education*, 32(1), 25-39.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Nagin, D. S., & Farrington, D. P. (1992). The stability of criminal potential from childhood to adulthood. *Criminology*, 30(2), 235-260.



- Nagro, Sarah & Fraser, Dawn & Hooks, Sara. (2018). Lesson Planning With Engagement in Mind: Proactive Classroom Management Strategies for Curriculum Instruction. *Intervention in School and Clinic*. 54.(3) 1-10
- Nelson, J. R., & Roberts, M. L. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37.
- Nye, FI. (1958) *Family relationship and delinquency behavior*. John Wiley and Sons; New York:
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities* (Vol. 7). Washington, DC: National Academies Press.
- Obermann, M.-L., 2011. Moral Disengagement among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257.),
- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(1), 87-100.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., & Racine, Y. (1989). Ontario child health study: Correlates of disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(6), 856-860.
- Oliver, B. R., Barker, E. D., Mandy, W. P., Skuse, D. H., & Maughan, B. (2011). Social cognition and conduct problems: a developmental approach. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(4), 385-394.
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, (2017). Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au maroc, Rabat
- Organisation mondiale de la Santé, O. (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé. Genève, OMS. Consultable sur: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf Référencé dans le rapport *Painful lessons*.
- Paquin, M. (2004) violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voire la société. *Education et francophonie*, 32(1) 1-14
- Pardini, D. A., Lochman, J. E., & Powell, N. (2007). The development of callous-unemotional traits and antisocial behavior in children: Are there shared and/or unique predictors?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 319-333.
- Patterson, G. R., & Reid, J. B. (1973). Intervention for families of aggressive boys: A replication study. *Behaviour Research and Therapy*, 11(4), 383-394.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Perkins, H. W., & Berkowitz, A. D. (1986). "Perceiving the Community Norms of Alcohol Use Among Students: Some Research Implications for Campus Alcohol Education Programming." *International Journal of the Addictions*, 21(9-10), 961-976.



Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child development*, 70(3), 768-778.

Plomin, R., et al. (2013). Behavioral Genetics. Worth Publishers.

Pollard, J. A., Hawkins, J. D., & Arthur, M. W. (1999). Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence?. *Social work research*, 23(3), 145-158.

Prime, J., White, S., Liriano, S., & Patel, K. (2001). *Criminal careers of those born between 1953 and 1978*. Great Britain, Home Office, Research, Development and Statistics Directorate.

Prinz, R. J., & Miller, G. E. (1991). Issues in understanding and treating childhood conduct problems in disadvantaged populations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 20(4), 379-385.

Queloz, N. (1989). Lien social et conformation des individus. Examen critique. *Déviance et société*, 13(3), 199-208.

Reckless, Walter C. (1967). *The Crime Problem*. 4th ed. New York: Appleton-Century-Crofts

Reilly, J. (2012). Risk and protective factors of delinquency: perspectives from professionals working with youth. master of social work clinical research paper 76. En ligne http://sophia.stkate.edu/msw_paper/76

Reiss, A. J. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. *American sociological review*, 16(2), 196-207.

Rhee, S. H., & Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128(3), 490-529.

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N., 2009. Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.)

Robins, L. N. (1979). Study childhood predictors of adult outcomes: Replications from longitudinal studies. *Stress and mental disorders*, 219-235.

Robins, L. N. (1989). Epidemiology of antisocial personality. *Psychiatry*, 3, 1-14.

Robinson, E. A., & Eyberg, S. M. (1981). The dyadic parent-child interaction coding system: Standardization and validation. *Journal of consulting and clinical psychology*, 49(2), 245.

Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 116(1), 55-74

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British journal of psychiatry*, 147(6), 598-611.

Sakumoto, K. N. (1978). *Attachment to delinquent friends: Peer influences and delinquent involvement* (Master's thesis, University of Washington.).



- Siegel, L.J. & C. McCormick. (2006). *Criminology in Canada: Theories, Patterns, and Typologies* (3rd ed.). Toronto: Thompson
- Sprague et al. (1998) Sprague, J., Sugai, G., & Walker, H. (1998). Antisocial behavior in schools. In *Handbook of child behavior therapy* (pp. 451-474). Springer, Boston, MA.
- Sprott, J. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference?. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46(5), 553-572.
- Starfield, B., Hyde, J., Gérvas, J., & Heath, I. (2008). The concept of prevention: a good idea gone astray?. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 62(7), 580-583.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., Van Kammen, W., & Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and psychopathology*, 5(4), 683-701.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Asplund, L. M. (1990). Physical Violence in American Families: Risk Factors and Adaptations to Violence in 8,145 Families. 5(4), 297-298
- Sun, R. C., & Hui, E. K. (2012). Cognitive competence as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012.
- Sutherland, E. H. (1947). *Principles of Criminology* 4th ed. Philadelphia: J. B. Lippincott
- Thomlison, B. (2004). Child maltreatment: A risk and protective factor perspective. *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, 2, 89-132.
- Thornberry, T. P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., & Smith, C. A. (2003). Linked lives: The intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 171-184.
- Tittle, C.R. (2018) *Control Balance, Toward a General Theory of Deviance*. Routledge New York
- Turcotte, D., & Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire: les auteurs et les victimes. *Éducation et francophonie*, 32(1), 15-37.
- Weis, J. G., & Hawkins, J. D. (1981). Preventing delinquency: The social development approach. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U.S. Department of Justice, Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Weis, J. G., Hall, J., Henney, J., Sederstrom, J., Worsley, K., & Zeiss, C. (1980). Peer influence and delinquency: An evaluation of theory and practice, Part I and Part II. *National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Law Enforcement Assistance Administration. Washington, DC: US Department of Justice*.
- Weis, J. G., Sakumoto, K., Sederstrom, J., & Zeiss, C. (1980). *Jurisdiction and the elusive status offender: A comparison of involvement in delinquent behavior and status offenses*. US Department of Justice, Law Enforcement Assistance Administration, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.



Weisz, J. R., Donenberg, G. R., Han, S. S., & Weiss, B. (1995). Bridging the gap between laboratory and clinic in child and adolescent psychotherapy. *Journal of consulting and clinical psychology, 63*(5), 688.

Woodson, R. L. (1981). *Youth crime and urban policy: A view from the inner city*. Aei Pr.

Worsley, K. C. (1979). *Sex differences in delinquency: Explaining the gap* (Doctoral dissertation, University of Washington).

Zeiss, C. A. (1978). *Sex differences in self-reported delinquent behavior*. Unpublished masters thesis. Seattle, WA: University of Washington

Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist, 47*(8), 997–1006.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation, 17*(2-3), 191-210.



